



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLAN**

**LA COMPRESIÓN DE LECTURA DE TEXTOS COMO UNA ESTRATEGIA
PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE LAS CIENCIAS SOCIALES
EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

PRESENTA

ANA BERTHA HERNÁNDEZ GALVÁN

ASESOR: DR. J. ALEJANDRO SALCEDO AQUINO

AGOSTO, 2006.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

“La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él.

El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

Paulo Freire

Agradecimientos

A Joel

Por ser parte de mi vida

A mi mamá

Por su inmenso amor

A mi hermana Gaby

Por la motivación de ver terminado este trabajo

A Betito

Por su infinita imaginación

A Don Beto

Por estar siempre en mi corazón

Al Lic. Jorge Eugenio García Colín

Por su interés y solidaridad

Al Lic. Agustín Gómez Cárdenas

Coordinador del Programa de Sociología

Por su gran apoyo

Y especialmente:

Al Dr. J. Alejandro Salcedo Aquino

Director de tesis

Por sus conocimientos y sabias recomendaciones

A los alumnos de Área III de la ENP Plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto" Grupos 609, 610, 612, 613, 614, 616, 600-C y 650-C por compartir todos sus conocimientos y experiencias conmigo.

Índice

Introducción

CAPITULO I. La educación y los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria.

1.1. La función de la educación y su relación con la sociedad

1.1.1. La Sociología de la educación y sus objetos de estudio

1.1.2. Los objetivos de la escuela

1.1.3. El papel del profesor

1.1.4. Los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria

1.2. Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas

1.2.1. La nueva cultura del aprendizaje y la construcción del conocimiento

1.2.2. La aproximación constructivista de la enseñanza y del aprendizaje

1.2.3. El aprendizaje significativo en situaciones de aprendizaje escolar

1.2.4. El pensamiento crítico y el ser adolescente

CAPITULO 2. Aprendizaje y Comprensión de la realidad social

2.1. Aprender a pensar: una habilidad y una actitud

2.1.1. La capacidad de pensar como habilidad o conjunto de habilidades

2.1.2. El conocimiento fragmentado vs. el pensamiento crítico

2.2. Construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales

2.2.1. El conocimiento en las ciencias sociales

2.2.2. El descubrimiento y análisis de lo social

CAPITULO 3. Comprensión de lectura en textos de ciencias sociales

3.1 Comprensión de textos de ciencias sociales en la ENP

3.1.1. Enfoque general sobre la lectura y la comprensión de lectura

3.1.2. El proceso de comprensión lectora

3.1.3. La enseñanza de estrategias de comprensión lectora

3.2. Modelo de intervención para la comprensión de lectura en ciencias sociales

3.2.1. Programa de comprensión de lectura dirigido a los alumnos de Área III de la ENP en las asignaturas de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas y Sociología

3.2.2. Construcción de una didáctica para abordar los textos de ciencias sociales

Conclusiones

Bibliografía

Anexos: Programas de las asignaturas de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas y Sociología.

Introducción

Los procesos de industrialización y la expansión de los avances tecnológicos han servido para incrementar la demanda educativa en donde la adquisición del conocimiento se basa cada vez más en el aprendizaje abstracto, es decir, científico. En las sociedades modernas los individuos tienen que disponer de técnicas básicas como la lectura y la escritura y de un conocimiento básico de su entorno físico, social y económico. Como en muchas otras áreas de la vida social actual, los mercados y las tecnologías de la información son una influencia crucial para la transformación en la educación.

El desarrollo de la sociedad ha demostrado cómo los objetivos de la educación no sólo se reducen a la transmisión de conocimientos y habilidades que integran el currículo académico, sino también el aprendizaje de valores, actitudes y hábitos que están orientados a la cohesión social y reproducción de las relaciones sociales. Lo anterior es importante pues la escuela cumple con una función socializadora fundamental dentro de la sociedad.

La educación escolarizada es resultado de un proceso histórico y social específico. Las relaciones que se establecen dentro del aula son reflejo de las relaciones sociales y a su vez las relaciones sociales dependen de las características del contexto económico, político y cultural. Quienes son parte o hacen posible estas relaciones ya sea a nivel de la sociedad o bien dentro de la escuela, construyen representaciones acerca de su realidad, de la cultura en su sentido más amplio: valores, ideología, sistemas de comunicación, etcétera; mediante estos esquemas las personas comprenden situaciones diferentes, información diversa que se transmite a través de los medios de comunicación, de la escuela o de un texto.

De ahí que la tarea del sociólogo sea discernir, con objetividad y sentido propositivo, lo esencial de esas relaciones sociales y tratar de deducir qué pasa en la escuela particularmente donde se establecen diferentes tipos de relaciones que fomentan la dominación, el control social, la obediencia y la adaptación social. Es importante que el sociólogo analice por qué en los contenidos académicos se incluyen, de manera explícita, actitudes y valores que responden a una estructura ideológica determinada y que se les inculca a los alumnos a través de su práctica.

Así mismo, el sociólogo no puede concebir a la escuela como una forma de organización aislada o bien descontextualizada de la sociedad, sin reflexionar y analizar sobre las normas y valores que están inmersos y que determinan en un momento dado los objetivos de la educación, el papel de la escuela, la función de los docentes, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje y las expectativas de los alumnos. Por ello la importancia de considerar a la educación como una rama de la sociología porque precisamente brinda una perspectiva diferente de analizar la construcción social de la realidad.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la comprensión de un texto puede llevar al estudiante de nivel medio superior a tener una visión crítica del entorno social donde se desenvuelve; para ello será necesario identificar las características del aprendizaje significativo y su relación con el acto de leer, de tal manera que se pueda contar con elementos suficientes para proponer un modelo de intervención que promueva la comprensión de lectura y el desarrollo del pensamiento crítico; que dicho modelo de intervención sirva como una estrategia para lograr el aprendizaje significativo de las ciencias sociales.

A través de este análisis se pretende demostrar que los alumnos de área tres (económico-administrativa) de la ENP al emplear procedimientos que les faciliten la comprensión y el aprendizaje significativo de los textos, puedan contar con herramientas necesarias para acceder y construir el conocimiento en las ciencias sociales, que a través de la lectura puedan adoptar una actitud crítica frente a la realidad social y prepararse de manera adecuada para iniciar sus estudios a nivel superior con calidad y eficiencia.

También se pretende poner de manifiesto que el conocimiento por sí mismo es un producto social y resultado de un proceso dialéctico, que el conocimiento que se construye dentro de las ciencias sociales es amplio, diverso y por lo tanto complejo, y que si los alumnos no acceden a él en forma ordenada, sistemática, racional y con objetividad se puede caer en la reproducción pasiva y repetitiva.

En el primer capítulo I titulado *La educación y los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria* (ENP), se hace un análisis sobre la sociología de la educación a través de diferentes corrientes teóricas que han existido como el positivismo, el funcionalismo, principalmente la teoría del capital humano que han favorecido la reproducción del orden social, así como algunas corrientes de pensamiento llamadas

de resistencia las cuales critican el uso de la educación como forma de dominación que refuerza las desigualdades sociales. Todas estas posturas teóricas, de una o de otra forma, han hecho importantes aportaciones a la sociología de la educación, cada una de ellas le ha asignado determinados objetivos a la educación misma, a la escuela, a los sujetos que enseñan y a los que aprenden.

Gracias a este análisis, se puede identificar el papel que ha jugado la educación en la sociedad y el papel de la escuela como una institución social donde se llevan a cabo relaciones y actividades que están vinculadas con el resto de las actividades sociales; que ésta es un espacio para transmitir conocimiento y al mismo tiempo sirve para aprender a obedecer a la autoridad y las normas socialmente establecidas es decir, que forma parte importante en el proceso de socialización de los individuos.

También en este capítulo se analiza cómo la escuela ya no cubre las expectativas de los alumnos porque el conocimiento que adquieren, en la mayoría de los casos, no tiene ninguna relación con la vida cotidiana porque la forma en que se enseña no es la más adecuada, pues los alumnos no entienden por qué y para qué deben aprenderlo. Generalmente, en la escuela se fragmenta de tal manera el conocimiento que no se tiene una visión integral y por ello los alumnos no alcanzan tampoco a comprender el entorno en el que se desenvuelven y cuál es su papel dentro de éste.

En ese sentido, la función del profesor resulta fundamental ya sea para que facilite el camino del alumno hacia el conocimiento o bien puede ser el principal obstáculo para ello, mucho tiene que ver aquí el tipo de relación que el profesor establece con los alumnos, la concepción sobre su práctica educativa, el aprendizaje, conocimiento y las estrategias de enseñanza con las que cuenta.

Dicho marco de referencia permite hacer un análisis crítico sobre los diferentes niveles educativos; pero particularmente en esta investigación es de interés abordar el nivel medio superior a través de una de las instituciones con más trayectoria y presencia importante dentro de la UNAM como lo es la ENP, la cual contribuye a la formación propedéutica de aquellos que desean ingresar al nivel superior. Aquí el asunto es cómo lo hace, bajo qué criterios, qué pasa en la práctica educativa cotidiana, qué hace que esta formación no sea del todo integral ni crítica como se señala en el plan de estudios; en parte esto es así por falta de profesores verdaderamente preparados y voluntad política de las autoridades de dicha institución que han hecho que exista falta de coherencia entre el discurso oficial y la práctica dentro del aula.

Finalmente, en este primer capítulo y a partir de la crítica al trabajo docente que se realiza dentro de la ENP se plantea lo que puede ser una nueva cultura del aprendizaje donde se recuperen los puntos esenciales de la teoría constructivista; dicha teoría establece que el acto de educar en la escuela es un proceso de elaboración de significados donde los alumnos son sujetos activos, reflexivos y críticos de lo que aprenden y cómo lo aprenden, y aunque se supone que el constructivismo es parte medular del plan de estudios de la ENP. Esto no se lleva a cabo porque significa cuestionamiento de la práctica misma y transformación en la manera de hacer las cosas, porque implica promover el pensamiento crítico de los alumnos, habilidad que no aprenden, ya que no es prioridad ni para los profesores ni para la institución, lo que dificulta de tal manera su desarrollo académico una vez que ingresan a la facultad.

Con el fin de ampliar y profundizar sobre esta nueva cultura del aprendizaje que está sustentada en el constructivismo, en el Capítulo 2 titulado *Aprendizaje y comprensión de la realidad social* se analiza lo que significa la capacidad de pensar como una habilidad y una actitud que debe ser enseñada en la escuela, pues esta capacidad de pensar conduce a los alumnos a aprender de manera significativa la realidad, y que está relacionada con enseñar a participar, a decidir, a cuestionar el por qué y cómo se aprende. También se hace una comparación entre el conocimiento fragmentado que es aquel que se memoriza y que sólo sirve para pasar un examen o cumplir con una tarea y no tiene ninguna relación con la vida cotidiana de los alumnos; y el pensamiento crítico que es aquel que se concibe como proceso dialéctico donde el alumno logra conocer a partir de la reflexión, la comprensión crítica tanto de sus ideas como del entorno social donde se vive.

Lo que aquí se quiere poner en evidencia es cómo el pensamiento varía según las diferentes áreas de conocimiento y en este caso para el área de las ciencias sociales los alumnos requieren de determinadas actitudes como el interés por comprender la dinámica y la complejidad que caracteriza a las sociedades contemporáneas, sobre todo la nuestra; y determinadas habilidades como saber leer y comprender lo que se lee.

De ahí que exista un apartado dentro de este mismo capítulo donde se aborda la construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales, haciendo hincapié en aspectos importantes como las características de las ciencias sociales, la forma en que se han venido enseñando dentro de la ENP y los resultados que esto ha tenido; también la percepción que los alumnos tienen acerca de estas ciencias. Todo

ello con el fin de hacer que los alumnos del área III Económico-administrativa descubran en las ciencias sociales una oportunidad para comprender su realidad.

Como ya mencionó, una de las habilidades fundamentales a desarrollar es la comprensión de lectura; por esto en el Capítulo 3 titulado *La comprensión de lectura de textos en ciencias sociales* se habla de la importancia de la lectura, lo que significa e implica saber leer.

Es precisamente en este capítulo, donde se mencionan los dos enfoques que existen sobre la comprensión de lectura: el primer enfoque, es aquel que asume a la comprensión de lectura como un proceso de transferencia, reconocimiento de palabras e ideas donde lo importante es el tiempo en que se lee y el número de palabras que se leen; y un segundo enfoque, es el que concibe a la comprensión de lectura como un proceso interactivo, un acto social entre el autor y el lector, donde este último crea y recrea las ideas del autor y como éstas pueden ser un pretexto para reflexionar sobre algún problema social, bajo esta perspectiva lo importante es analizar el contexto del texto es decir, la ubicación histórica y social del autor y sus ideas así como las inferencias que hace el lector.

En este capítulo se aborda lo que es el proceso de comprensión de lectura, destacando algunos aspectos como: el papel del lector, la categoría del texto, la forma de utilizar el conocimiento basado en el texto, el lugar del significado, el impacto del contexto sobre la lectura y la influencia del objetivo del lector; y cómo este proceso requiere de la enseñanza de estrategias que permitan que la comprensión del texto sea clara, precisa y contundente.

Este análisis permite que en el último apartado se plante una propuesta de comprensión de lectura a través de un modelo de intervención que tiene como objetivo que los alumnos que cursan el último año de bachillerato dentro de la ENP puedan aprender a utilizar diferentes estrategias de comprensión de lectura para aplicarlas en diferentes textos de ciencias sociales; dichas estrategias tienen que considerar por ejemplo, que el conocimiento en las ciencias sociales está relacionado con contextos históricos y sociales determinados y que esto influye en la visión de la sociedad que un autor pueda tener, y que esta visión puede ser interpretada de diversas maneras según el conocimiento previo del alumno y desde donde se lea.

La educación es un acto social, por lo tanto está influido por un contexto histórico, social e ideológico. La Sociología de la Educación es un camino a través del cual se pueden estudiar y analizar los objetivos de la educación, la función de la escuela y la relación profesor-alumnos como resultado del contexto donde se ubican respondiendo a intereses de una clase social, o bien a las características de un sistema económico determinado.

La revisión y análisis de esta problemática debe significar la construcción de propuestas que eliminen poco a poco las dificultades y que respondan a las necesidades de la población, del contexto, área de conocimiento y nivel de estudios. Por lo tanto, es necesario diseñar y poner en práctica modelos de intervención que consideren que la comprensión de lectura debe ser una estrategia para el aprendizaje y evaluar su impacto tanto a nivel individual como colectivo. Tales modelos de intervención serán el instrumento para propiciar en los alumnos la capacidad de análisis, comprensión y evaluación de la realidad social con el fin de modificarla, apoyados en métodos y procedimientos derivados de las teorías sociales.

Capítulo I. La educación y los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria.

1.1. La función de la educación y su relación con la sociedad

1.1.1. La Sociología de la educación y sus objetos de estudio

Definir qué es y cuál es la función de la educación es algo complejo, porque no es algo que pueda estudiarse en forma general sino significa abarcar un contexto social e histórico determinado. La educación es un producto social que ha sido creado por y para la sociedad, es resultado de los diferentes tipos de relaciones sociales que se establecen; incluso, es reflejo de normas, valores, conocimientos y tradiciones que se han ido acumulando en el tiempo y en un espacio concreto.

La educación se lleva a cabo por diversas instancias como la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación masiva, entre otros. Todas ellas intentan transmitir ese bagaje cultural, esto supone que la educación no tiene un fin único y permanente sino que depende del tipo de sociedad, de clase o grupo social al que pertenece el individuo.¹ De manera particular, en esta investigación se hará un análisis sobre la educación que se recibe en la escuela, donde no sólo se transmiten valores, normas y tradiciones sino también conocimientos de tipo científico sobre la realidad natural y social.

Para profundizar en estos aspectos es necesario hablar del creciente interés por la educación dentro del campo más amplio de la Sociología, que se concreta en una disciplina especializada llamada Sociología de la educación. En esta rama de la Sociología es donde se estudian las relaciones entre educación y sociedad en su conjunto y las relaciones interpersonales que se establecen dentro del ámbito de la educación.

La Sociología de la educación nace con la Sociología, pero es hasta con Emilio Durkheim (1858-1917) que se aborda a la educación como una rama particular de esta ciencia. Este teórico fue uno de los primeros en profundizar sobre el papel de la educación en la sociedad y que trataba de demostrar, desde aquel entonces, cómo la educación era un proceso de transmisión de la cultura que las generaciones adultas realizaban con los jóvenes, de tal manera que al inculcarles creencias, valores, actitudes, temores y esperanzas preparaban a estos últimos en su proceso de

¹ Delval, Juan. *Los fines de la educación*, México, Editorial Siglo XXI, 2002, p. 2.

socialización, de adaptación al orden social.² También es a partir del siglo XIX cuando se habla de que la educación se institucionaliza en la escuela y se constituye como un mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos a la sociedad moderna, compitiendo con la función social e histórica que desempeñaban otras instituciones como la iglesia.

En ese sentido, la educación en la escuela adquiere un poder muy importante como medio de socialización y control social (ante el desorden social y moral, resultado de las transformaciones en el ámbito económico, político, social e ideológico de la época), que es lo que va a caracterizar el análisis de la Sociología de la educación de tipo positivista. “El análisis sociológico de la educación positivista debe abordarse como un proceso para uniformizar hábitos y valores para que los individuos se adapten a la sociedad como un todo orgánico. Ya que en ese momento el positivismo constituía la unidad intelectual y moral de la humanidad, donde la educación consistía en una renovación moral de los individuos.”³ Estas primeras teorías hacían hincapié en que una de las funciones más importantes de la educación era reproducir y mantener el orden social.

En la primera mitad del siglo XX, en la década de los cincuenta, la educación se convierte en un área prioritaria de intervención del Estado y se asume como factor de desarrollo económico y un instrumento clave en la política, sobre todo en el discurso oficial, al decir que la educación significa que todos tienen, formalmente, las mismas oportunidades de acceder a la educación y al empleo. Resulta conveniente señalar que durante este mismo periodo tienen auge el funcionalismo tecnoeconómico y la teoría del capital humano en Estados Unidos, importantes tendencias que surgen dentro de la Sociología de la educación.

El funcionalismo y la teoría del capital humano, son algunas de las aportaciones más importantes a la Sociología de la educación particularmente la teoría de Talcott Parsons, quien estableció una serie de relaciones funcionales entre la sociedad y la escuela. La función social que Parsons atribuye a la escuela es de distribución y

² Durkheim, Emilio. *Educación y Sociología*, México, Ediciones Coyoacán, 1996, p. 49.

³ Luengo, Enrique. *Problemas metodológicos de la sociología contemporánea*, México, Editado por Universidad Iberoamericana, 1994, p. 124.

asignación de posiciones sociales que al igual que la mayoría de las instituciones sociales ayudan a mantener la sociedad en la que existen.

Para los teóricos ubicados en esta corriente de pensamiento sociológico las funciones sociales de la educación son múltiples:

- “La función política, que puede contemplarse desde dos puntos de vista. En primer lugar, existe la necesidad de suministrar dirigentes políticos a todos los niveles de una sociedad, y en segundo término, se le exige a la educación que preserve el actual sistema de gobierno, garantizando la lealtad hacia él.
- La función económica; aquí la necesidad consiste en que deben proporcionarse a todos los niveles de la población activa la cantidad y la calidad de recursos humanos cualificados, de acuerdo con las actuales circunstancias tecnológicas.
- La función de selección social; el sistema educativo es un factor central del proceso por el cual los sujetos más dotados se destacan del conjunto de la población.
- La transmisión de la cultura de la sociedad; lo que aquí se necesita básicamente es desempeñar una función de conservación, transmitiendo a través de los centros de enseñanza los principales patrones característicos de la sociedad.”⁴

En el análisis funcionalista existen roles y posiciones que el individuo no puede rechazar y que quienes ocupan tales posiciones deben actuar tal como se espera que lo hagan, esto es parte del proceso de socialización y selección que se hace dentro de las instituciones de la sociedad. En ese sentido, la escuela es vista como una organización cuyos integrantes “se capacitan” para aprender con eficiencia la conducta que más tarde se espera de ellos. Para esta teoría la socialización no es sólo algo que ocurre en la infancia si no que “...hay que aprender nuevos roles y a menudo debe olvidarse la antigua conducta que ha dejado de ser adecuada en las nuevas posiciones que se ocupan o en los nuevos grupos en los que ha ingresado.”⁵

⁴ Musgrave, P.W. *Sociología de la educación*, Barcelona, Editorial Herder, 1982, p. 329.

⁵ *Ibid.*, p. 24

La teoría del capital humano es probablemente la mejor muestra de lo que puede considerarse como el funcionalismo tecnológico, formulada por Theodore W. Schultz durante la década de los sesentas. Dicha teoría defendía que el objetivo de la educación debía responder a las necesidades de la producción, por lo tanto la orientación de la investigación sociológica está estrechamente ligada a los objetivos de la eficiencia económica, se buscaba impulsar el desarrollo económico por medio de la inversión educativa. Ante este panorama se hace necesario, por lo tanto, formular una teoría que justifique la función tecnológica y económica de la educación y el uso eficiente de los recursos. Esta teoría se enlaza con la teoría de la estratificación y movilidad social, de acuerdo con los funcionalistas, para ganar posiciones sociales.

Durante de década de los ochenta del siglo pasado, en el análisis sociológico de la educación se habla del resurgimiento de la teoría del capital humano, se vuelve vigente en la medida que recupera la idea de que la educación y la formación de habilidades técnicas son factores fundamentales para el crecimiento económico y la competitividad internacional. “En el contexto de las transformaciones de la sociedad de la información es lógico observar, en consecuencia, el renacimiento de un discurso político de revaloración del capital humano, factor clave para el acceso colectivo a una posición competitiva en las relaciones económicas internacionales.

La recuperación de la importancia económica de la educación es observable en todos los textos de las reformas educativas de los países capitalistas, avanzados y no avanzados, o en los informes de los organismos internacionales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por ejemplo. La innovación tecnológica constituye el principal factor del cambio económico y social acelerado en las sociedades más desarrolladas y la consecuencia más importante, se argumenta, es el tipo de transformaciones que sufre la organización de los procesos productivos y los requerimientos de formación de la población. Se trata de un cambio estructural guiado por el cambio tecnológico y sus repercusiones en las relaciones económicas, sociales y culturales de la sociedad.”⁶

⁶ Bonal, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998, p. 174.

Esta nueva sociedad que también se ha calificado como la sociedad de la información donde el crecimiento económico y la productividad dependen sobre todo del poder de control de la información en el proceso de producción y distribución de bienes y servicios, aún y cuando se incorpore el elemento de la democratización en el sentido estricto del acceso colectivo a la información.

Bajo esta perspectiva, el modelo educativo que responde a esta teoría del capital humano, plantea como objetivo la especialización en donde se considera como realmente importante la capacidad de procesamiento de la información y la capacidad de generar conocimiento con el fin de crear una base eficiente de la productividad y del crecimiento económico.

Hoy en día que vuelve a tener auge esta teoría es importante señalar como se adapta a nuestro país, sobre todo como parte del discurso político con el propósito de incorporar a México a la sociedad global, donde la tecnología y el uso eficiente de los recursos humanos deben ser vistos como medios para lograr el objetivo que es competir a nivel mundial para que finalmente se alcance el desarrollo; fundamento central de la ideología neoliberal. La diferencia cualitativa que existe entre la teoría de los sesentas con respecto a la que surgió en los ochentas y sigue vigente, es que ahora ya no sólo se trata de industrializar a los países para lograr el desarrollo, como se planteaba originalmente, sino que ahora se conjugan otros elementos como la competencia en el mercado internacional y la democratización.

En las escuelas del país, la especialización en el trabajo se vuelve el objetivo fundamental de la educación donde lo que cuenta es la capacidad de procesamiento de la información por parte de los estudiantes por encima del desarrollo del pensamiento crítico, la lectura inteligente y la construcción del conocimiento como instrumento para comprender y transformar la realidad. De este modo, se busca que la educación se ajuste a mecanismos de gestión orientados por criterios de eficiencia y productividad, se intenta moldear la escuela y el currículum⁷ de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el sector empresarial.

⁷ Existen muchas definiciones de lo que es el currículum, sin embargo aquí se trata de rescatar una de las más completas y estudiadas que existen en la bibliografía: El currículo es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesor y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato porque es una guía para la práctica del profesor. Es un instrumento que condiciona la actividad didáctica. Implica una visión determinada del conocimiento. Contiene ideas y supuestos pedagógicos que exigen su comprobación en la práctica. Relaciona teoría con la acción. Es un marco para resolver situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Responde a un marco institucional, de política educativa y contexto

Según Xavier Bonal, el impacto de las nuevas necesidades de producción y fuerza de trabajo han modificado la enseñanza, pues ahora se debe educar más en habilidades que en contenidos como por ejemplo la capacidad en el uso de las tecnologías de información y la capacidad de adaptación a los acelerados cambios tecnológicos y productivos constituyendo así la nueva orientación “vocacionalista” de la educación.⁸

Esta Teoría del Capital Humano tiene que ver con la nueva configuración económica que ha sido descrita con los más variados términos: globalización de la economía, sociedad posindustrial, sociedad de la información, cada uno de los cuales llama la atención sobre un aspecto particular del nuevo orden capitalista mundial. En la búsqueda de nuevos mercados y de una fuerza de trabajo más barata, el capitalismo ayudado por importantes revoluciones en el área de la tecnología, de comunicación y de transportes, se torna verdaderamente globalizado y planetario. “Ese proceso de globalización se concentra, ahora, en una presión que procura mecanismos de flexibilización para la movilización de capital y para la organización del trabajo. El neoliberalismo es la expresión política e ideológica de esa presión”.⁹

Bajo esta visión de lo que debe ser la educación en nuestro país y en muchos otros países en el mundo, hay que cuestionar seriamente y poner en tela de juicio si la educación efectivamente responde o debe responder a un proyecto nacional o un proyecto de país, porque si esto es así entonces no existe la posibilidad de que se genere algún nivel de conciencia entre los docentes o los alumnos y de que logren evaluar los pros y los contras de sus acciones.¹⁰ Al contrario, la adquisición de dichas habilidades y de las cuales se alude de manera permanente como necesarias para incorporarse al mercado laboral, están inmersas en una información falsa y creencias que se aceptan sumisamente por la sociedad. ¿Es una moda, es una pedagogía consumista, es una reformulación de la relación entre educación y empleo?, lo cierto

social. Stenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ediciones Morata, 1991, pp. 11-24

⁸ Bonal, Xavier. Op. Cit., p.176

⁹ Birgin, A. *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y Experiencias*, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1998, p. 22.

¹⁰ Esa fue una de las principales aportaciones del Interaccionismo simbólico dentro de la Sociología de la Educación y que tuvo gran importancia en los años setenta del siglo pasado y que afirmaba que el aprendizaje se da por medio de la interacción cotidiana que (los profesores y los alumnos) interpretan y les posiciona para actuar y para definir la realidad educativa. Bonal, Xavier. Op. Cit., pp. 130-136.

es que sin un análisis de la función política e ideológica de la educación cualquier planteamiento sociológico resulta reduccionista.

El estudio donde se establece el binomio entre educación y empleo, y que realizan algunos especialistas en el tema, entre ellos los propios sociólogos, ha pasado por alto el cómo las nuevas tecnologías han impactado sobre: la creación o eliminación del empleo, la condición de la educación (¿qué tanto se invierte en educación?), la proporción y modalidades del fracaso escolar, el comportamiento de la demanda educativa, el impacto de las políticas públicas de educación y empleo de la población (sobre todo en los jóvenes), la prolongación de la etapa formativa, las desigualdades de género en el acceso al trabajo, las exigencias formativas en el sector productivo, etcétera; todos estos aspectos fundamentales que pueden llegar a ser objeto de conocimiento dentro de la Sociología de la educación y llevar a cabo un análisis serio y responsable sobre la función (en términos de lo que establecen los principios normativos como políticas públicas, planes y programas de estudio vigentes, pero también en términos de la propia experiencia docente) de la educación con el propósito de plantear perspectivas novedosas que formen parte de un cambio educativo.

Finalmente, hasta aquí es claro que lo que reflejan estas teorías como el positivismo, el funcionalismo y el capital humano, es la reproducción del orden social, particularmente, de la sociedad capitalista.

A diferencia del funcionalismo y de la Teoría del capital humano, también en el siglo XX, en la década de los sesentas, se desarrollaron otras posturas teóricas sobre la educación totalmente contrarias, entre ellas se pueden encontrar las aportaciones de Althusser a la Sociología de la educación (y que tiene sus bases en Marx, Lenin y Gramsci) quien consideraba que la educación (formal) cobra importancia tanto se convierte en dominación ideológica donde el Estado juega un papel preponderante para asegurar la reproducción del capitalismo.

Althusser distingue entre lo que son los aparatos represivos y los aparatos ideológicos del Estado para diferenciar las principales formas del ejercicio del poder del Estado. Los primeros comprenden lo que es el gobierno, la administración, la política, el ejército, etcétera; mientras que los segundos tienen que ver con algunas instituciones

como: la iglesia, la **escuela**, la familia, el sistema jurídico, el sistema político, el sindical, los medios de comunicación y las instituciones culturales. En ese sentido y bajo esta perspectiva la principal función de la escuela, como aparato ideológico del Estado, contribuye a garantizar las condiciones de existencia y permanencia del capitalismo.

De acuerdo con Althusser, “el sistema educativo, en consecuencia tiene una función dual: producir posiciones laborales (mediante instrucción técnica) y producir la interiorización de las relaciones sociales de producción (mediante la inculcación de la subordinación y de las reglas de comportamiento). En el capitalismo contemporáneo la escuela pasa a ser la institución fundamental para asegurar la reproducción de las relaciones de producción, ejerciendo el papel que en otros momentos han realizado otras instituciones (como la iglesia en la Edad media) y para proporcionar las destrezas necesarias a la fuerza de trabajo.”¹¹

El análisis que hace Althusser sobre la educación presta especial atención en cómo el Estado tiene la necesidad de ver a la escuela como una fuente de legitimación. Por otro lado, es conveniente señalar que resultaría falso decir que la escuela es un medio neutro y desprovisto de ideología y esto no sólo resulta interesante sino profundamente importante para el análisis, porque dependiendo de los conocimientos, valores y actitudes que se enseñen en la escuela es como los alumnos comprenden los hechos, asumen posiciones frente a los problemas y formulan soluciones, es la forma en como interpretan y responden ante la realidad en la que están inmersos.

Más adelante, ya en la década de los ochenta, se pueden ubicar otros teóricos que tienen su origen también en el marxismo y que dentro de la Sociología de la educación se pueden encontrar como teorías de la resistencia, entre los más destacados representante se encuentran Manuel Castells, Henry Giroux y Pablo Freire, entre otros, quienes en conjunto han hecho aportaciones fundamentales dentro del ámbito de la Sociología de la educación.

¹¹ Althusser, Louis. *La filosofía como arma de la revolución*, México, Editorial Siglo XXI, 1986, p. 117.

Para estas corrientes críticas la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etcétera. La práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano.¹²

Para algunos teóricos llamados de la resistencia como Paulo Freire, no existe la neutralidad de la educación porque la práctica educativa debe tener coherencia con la posición política de quien la ejerce. “Si nuestra opción política es la democracia tenemos que ser coherentes con ella, de tal manera que la práctica no contradiga al discurso.”¹³ Cuando los profesores no optan por una actitud democrática se nota en su práctica educativa por ejemplo, no toman en cuenta el conocimiento con el que el alumno llega a la escuela, no valoran ese saber acumulado a través de la experiencia o bien consideran al alumno como objeto de la práctica educativa y no como un sujeto importante.

Desde el punto de vista de estas corrientes de pensamiento, la educación no es un acto mecánico de transmisión de conocimientos que los alumnos tienen que recibir agradecidos y memorizarlos. De lo que se trata, dicen, es de hacer posible que los alumnos se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo¹⁴ (apropiarse de él, hacerlo suyo) pueden aprenderlo.

Estas corrientes teóricas están en contra del funcionalismo y la Teoría del capital humano, pues se piensa que estos han reducido el aprendizaje a la adquisición de habilidades desprovistas de contenido cultural y que el sistema educativo ha sido diseñado con el fin de inculcar obediencia, la cual llega a ser “...un instrumento clave para la reproducción de la cultura dominante que intenta regular las acciones y los pensamientos, que somete a los individuos a la trampa de la pedagogía engañosa.”¹⁵

¹² Castells, Manuel. *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Editorial Paidós Educador, 1994, p. 86.

¹³ *Ibid.*, p. 89.

¹⁴ Esta expresión de aprehender forma parte del análisis teórico y de las propuestas de la teoría del aprendizaje denominada como constructivismo.

¹⁵ Castells, Manuel. *Op. Cit.*, p.133.

Se puede afirmar que estas teorías denominadas de la resistencia consideran que es a través de la educación formal que se sancionan y refuerzan las desigualdades sociales ya existentes. Incluso argumentan que el sistema educativo es dual: porque a una clase social determinada se le educa para que de ahí surjan los profesionales más calificados, con alta remuneración y consideración, mientras que la educación que se imparte a la mayoría de la población (sobre todo quienes asisten a escuelas públicas) se centra en hacer que los alumnos pasen el tiempo escolar de la forma más pacífica posible e intentando que aprendan algo.

Este esquema dual ha sido seriamente cuestionado porque se cree que las capacidades de los alumnos son desiguales dependiendo de la clase social a la pertenezcan y porque cuando se habla del fracaso escolar, se cree que es un asunto individual; se pierde de vista que el fracaso de los alumnos es también fracaso de la escuela y de la sociedad por lo que se convierte en un asunto de carácter social al que estas teorías críticas han tratado de analizar y dar respuesta.

Hasta aquí se ha podido ver a cada teoría intentando dar respuesta a una diversidad de interrogantes tales como: qué es y cuál debe ser la función de la educación así como el papel de la escuela, la tarea de los docentes, de los libros de texto, de cómo se enseña y cómo se aprende, etcétera; cada una de estas teorías conforman el desarrollo de la Sociología de la educación, todas ellas han hecho aportaciones que hoy en día siguen siendo parte del análisis y de la reflexión de todos aquellos interesados en profundizar sobre el tema. Todas estas categorías de análisis que se han construido a lo largo de dos siglos han ayudado en la construcción de esta ciencia.

A través del tiempo y gracias a la diversidad de ideas, se ha podido demostrar que la educación forma parte de un proceso contradictorio, ya que por un lado, hay teorías como el funcionalismo y la teoría del capital humano que han considerado a la educación como agente fundamental para mejorar la productividad y el abandono del subdesarrollo atendiendo al uso de la tecnología y el uso eficiente de los recursos humanos y por otro lado, teorías de la resistencia que asumen que la educación sólo ha servido para saturar la consciencia, afirmando que el Estado influye en las actitudes

y prácticas de los actores sociales y que el control que ejerce inhibe la posibilidad de pensar.

El análisis hecho sobre las diferentes perspectivas de la Sociología de la educación resulta útil para: identificar las diferentes concepciones de la educación y para analizar cómo dependiendo de la idea que se tenga de lo que es la educación, será el tipo de sujetos sociales que se quieren formar, ya sea alumnos que acumulen información y se sometan a la autoridad del profesor con el fin último de mantener el orden social, o bien alumnos capaces de aprender a pensar, conformándose como una parte activa e importante en el proceso de conocer con el fin de llegar a tener una visión crítica de la sociedad en la viven y participen activamente en la toma de decisiones.

Es importante señalar que en esta investigación se pretenden recuperar los planteamientos de las teorías de la resistencia, porque abordan desde una postura crítica los objetivos de la educación formal y el papel que juega la escuela.

Los objetivos de la educación no son eternos e independientes del contexto social, por lo que sigue siendo válido el argumento que caracteriza a las primeras teorías sociológicas de la educación que hablaban sobre "... la importancia social concebida a la educación en su relación con la totalidad social."¹⁶

En la actualidad la relación entre sociedad y educación ya no es vista como una relación mecánica o una situación uniforme, porque lo que han demostrado las nuevas teorías pedagógicas y sociológicas del siglo XX, sobre todo en la década de los ochenta, es que la educación es un proceso mucho más complejo. Como objeto de estudio se ha diversificado pues ahora ese objeto puede ser tanto el proceso de enseñanza y como el de aprendizaje; el fracaso escolar, la relación profesor-alumno o bien la observación directa de situaciones específicas en el aula.

¹⁶ Ibid., p.19.

Sin embargo, en el siglo XXI, la educación se sigue considerando todavía por algunos estudiosos como un instrumento de orden y de obediencia a la autoridad, de sometimiento al poder del profesor, del patrón, del gobierno.

“Las prácticas educativas actuales, a pesar de los muchos cambios externos que se han producido, siguen participando todavía (de la idea de autoridad y sometimiento a la autoridad) de estos caracteres, que se conservan en la educación de hoy.”¹⁷ A partir de esta reflexión entonces habrá que preguntarse: ¿será que lo ha cambiado sólo es la forma en que se educa, pero su objetivo en esencia sigue siendo el mismo (instrumento de obediencia, de control?).

1.1.2. Los objetivos de la escuela

La escuela no está ubicada en el vacío, sino que está inmersa en la sociedad. Esto significa que la cultura penetra en la escuela imponiendo valores, creencias, normas, mitos, rituales, costumbres y estereotipos. Se le encomienda, entre otras funciones, la tarea de socializar a los ciudadanos, de incorporarlos a la cultura. La socialización de los alumnos significa hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros. “El aprendizaje del funcionamiento dentro de las instituciones es un aspecto esencial del proceso de socialización”.¹⁸

Ese proceso de socialización tiene que ver con la forma de organizar el espacio y en la manera de articular las relaciones sociales, por eso la escuela resulta un universo de significados que se mantiene a través del tiempo, aunque a veces sufre importantes variaciones debido a la influencia externa y a los cambios de mentalidad de los profesores y de los alumnos. Se pretende hacer notar que la escuela está profundamente ligada a la sociedad y como ya se había mencionado anteriormente, es una institución social que aparece estrechamente vinculada con el resto de las actividades sociales.

¹⁷ Delval, Juan. Op. Cit., p. 17.

¹⁸ _____ . *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*, Barcelona, Editorial Ariel, 2002, p. 28

Existen algunas posturas como la de Juan Delval quien opina que la escuela es una institución que tiene como objetivos proporcionar saber para todos y al mismo tiempo mantener el orden social existente.¹⁹ Por eso la escuela es una institución tan contradictoria y tan problemática, aunque para este autor lo que predomina a lo largo de toda la evolución de la escuela obligatoria es el establecimiento del orden social. Por lo tanto, parece que hoy la escuela, en una medida muy escasa, tiene la función de transmitir conocimiento, aunque muchos creen que esa es su función principal o incluso única.

La escuela también puede concebirse como una institución que tiene una forma básica –universal, obligatoria, estatal, graduada, jerárquica, disciplinada- que ha permanecido sin cambios sustanciales por no menos de dos siglos. Es notoria su impermeabilidad a todo tipo de reforma e innovación. Su concepción básica ha resistido a todas las variaciones de regímenes económicos y políticos. “Es precisamente esta institución - anacrónica, impermeable, inmutable- la que se ve particularmente envuelta en el torbellino de las actuales transformaciones que están alterando radical y profundamente nuestro entorno cultural y social: en la economía y en la naturaleza de la organización del trabajo; en las relaciones entre naciones; en la tecnología, sobre todo en las comunicaciones y en los transportes; en la naturaleza, producción, almacenamiento y difusión del conocimiento y de la información; en el proceso de formación de la identidad cultural y social.”²⁰

Lo relevante de este planteamiento es que efectivamente, los alumnos que acuden a la escuela están cubriendo un imperativo de la escolarización formal y que se aplica en forma generalizada; esta obligatoriedad responde a un derecho y a una obligación de la ciudadanía, de hecho no se puede entender a la escuela sin esta característica que la convierte en una institución peculiar. Incluso, la obligatoriedad aumenta en profundidad y en extensión, es decir, cada vez se empieza antes y se termina más tarde y cada vez el conocimiento se especializa más.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Birgin, A. Op. cit., p. 21.

Es conveniente señalar que las atribuciones que se le adjudican a la escuela son múltiples y trascienden con mucho la simple transmisión del conocimiento; y puede resultar un vehículo para transmitir una ideología determinada, lo que resultaría hasta cierto punto comprensible, dado que una de las pretensiones es socializar a los individuos en todos los aspectos.

Una de la tesis que se sostiene en la presente investigación es que la escuela está bastante bien adaptada a su objetivo histórico, pero ese objetivo no es precisamente la transmisión de conocimientos sino la obediencia a la autoridad y el respeto a las normas y desde ese punto de vista la escuela ha tenido o tiene, mejor dicho, un éxito considerable. Por ello, se puede afirmar que la escuela es una institución llena de contradicciones pues por un lado tiene la función de cubrir lo que se marca en los principios normativos de las instituciones educativas y por otro lado, en la práctica cotidiana, se convierte en un instrumento ideal para la obediencia.

Con el fin de aclarar esta situación, es importante señalar como en La Ley General de Educación, Capítulo I. Disposiciones Generales, Artículo 2º, párrafos segundo y tercero, se menciona que: “La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es determinante para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º.”²¹

En efecto, en la misma Ley pero en el Artículo 7º quedan especificados los fines que debe tener la educación que se imparta en todos niveles y modalidades, atendiendo a los tres tipos de educación: básica (preescolar, primaria y secundaria), tipo medio-superior que es el bachillerato y sus equivalentes, y el tipo superior que son la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, estas son:

²¹ Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación. México, 1993, p. 49.

I. Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;

II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis, reflexión críticos;

III. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV. Promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español-, un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas;

V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad;

VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos;

VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;

VIII. Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquéllos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación;

IX. Estimular la educación física y la práctica del deporte;

X. Desarrollar actitudes solidarias en los individuos, para crear conciencia sobre la preservación de la salud, la planeación familiar, la paternidad responsable, sin

menoscabo de la libertad y del respeto absoluto a la dignidad humana, así como propiciar el rechazo a los vicios;

XI. Hacer conciencia de la necesidad de un aprovechamiento racional de los recursos naturales y de la protección del ambiente, y

XII. Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo, el ahorro y el bienestar general.”²²

Si se leen con cuidado estos principios normativos que rigen la educación en nuestro país, es cierto que se no encontrará ningún argumento que se refiera a la relación de obediencia que sirva para la reproducción de las relaciones de dominación. Sin embargo, en la vida cotidiana dentro del aula esto sí se presenta.

El problema no es lo que dice la normatividad, el asunto es que no se lleva a cabo, existe una separación entre lo que debe ser y lo que realmente es; no basta con buenas intenciones, recomendaciones y promesas si en la realidad se da justamente lo contrario. Dicha desarticulación puede conducir, en un momento dado, a que la educación se vuelva irrelevante.

Esta contradicción entre lo normativo y la vida cotidiana dentro de la escuela, no pueden conducir a un proyecto viable de Universidad, un proyecto de educación nacional integral y un proyecto de país más igualitario y democrático.

En ese sentido, es preciso darle a la escuela el valor que se merece en la transmisión del conocimiento científico y la generación del pensamiento crítico. Este conocimiento especializado, que en algunas ocasiones, por la forma en que se trabaja, está alejado de la vida cotidiana de los alumnos, ya que sólo aprenden una pequeña parte de la enorme cantidad de conocimientos que se transmiten, y que cuando ha pasado cierto tiempo lo olvidan.

Esto es, a los alumnos se les enseñan cosas que en la mayoría de los casos ni las entienden, ni las recuerdan al cabo de poco tiempo, eso es algo que a lo mejor todos sabemos pero no parece preocupar ni a las autoridades educativas, ni a los docentes,

²² *Ibíd.*, p. 50-52.

ni a los padres de familia. Si hay algo que les preocupa, es la cantidad de cosas que se enseñan en la escuela, no tanto si lo que se enseña se comprende. Las cosas se estudian para “pasar” los exámenes sin que sea necesario lograr conectar los conocimientos con el mundo exterior a la escuela. “Muchos alumnos sobre todo adolescentes, dejan la escuela porque no sienten interés por lo que les enseñan, ni ven utilidad a lo que hacen allí.”²³

El planteamiento anterior hace ver que el conocimiento no puede llegar a ser un instrumento para comprender y transformar la realidad, pues éste sirve exclusivamente para actividades dentro de la escuela y difícilmente se percibe su utilidad fuera de ella, excepto para mostrar que se ha estudiado. No se educa para la vida; en general, el conocimiento que se aprende en la escuela no tiene una utilidad para vida cotidiana de los sujetos que asisten a ella.

Entonces, por lo analizado en los párrafos anteriores, parece que en efecto la escuela tiene dos objetivos fundamentales: uno es explícito y tiene que ver con la transmisión de conocimientos científicos y otro que es implícito (no está públicamente reconocido), es decir, oculto y que se refiere a formar individuos sumisos y obedientes.²⁴ Esto último es lo que puede en un momento determinado explicar por qué se aprende de manera dogmática y se concede tanta importancia a la autoridad del docente.

Algunos de los obstáculos de este enfoque limitado de la escuela es que se pretende enseñar un poco de todo; se aumentan las horas, las materias o temas; la información se presenta en forma fragmentada, aislada; **se presta mayor atención a los resultados del conocimiento que a la manera en que se producen**. Ante esta situación parece que el aumento y fragmentación del conocimiento en la escuela no conduce a una visión integral de la realidad ni a una mayor comprensión de ésta.

²³ Delval, Juan. Op. cit., p. 29.

²⁴ La mayoría de los autores consideran a este objetivo implícito como el currículum oculto que se complementa y se opone al mismo tiempo con la adquisición de grandes cantidades de conocimiento (en una actitud pasiva de almacenamiento de datos) porque lo más importante es la sumisión a la autoridad del profesor (sirve para reproducir relaciones de dominación). Stenhouse, L. Op. Cit., pp. 73-86.

¿Será necesario entonces, prestar mayor atención a los procesos por los cuales los alumnos construyen los conocimientos? La respuesta es sí. Esa es precisamente la visión que se pretende defender en esta investigación, que la escuela tiene una función insustituible como lugar para aprender a pensar críticamente, a reflexionar sobre los problemas sociales (entender lo que pasa, por qué pasa y cómo pasa pues cada problema está conectado con muchos otros). Esto es a lo que se le debe dar importancia, tener claro que la escuela desempeña una función trascendente, como un espacio en donde se aprende a analizar el mundo. Esta concepción de la escuela considera que el conocimiento es un proceso donde los alumnos desarrollan habilidades del pensamiento por lo que son capaces de generar y reconstruir el conocimiento, de pensar por sí mismos.

1.1.3. El papel del profesor

La educación es un acto social, donde se establecen relaciones complejas, donde se ponen en juego sentimientos, conocimientos, experiencias y valores. Es un encuentro en el que el profesor tiene una visión propia de las cosas y tiene intereses propios, asume posturas ideológicas que reflejan el contexto social y cultural en el que se ha formado. El profesor es un individuo que, en un momento determinado, puede darse cuenta que no le basta con saber sobre su asignatura o área, sino que requiere de otro tipo de habilidades que le permitan llevar a cabo su labor docente.

Al profesor se le pueden atribuir diversos papeles desde el punto de vista pedagógico que se le conciba, puede ser transmisor de conocimientos, animador, guía, supervisor, evaluador, facilitador, investigador, entre algunos.

Según la visión que se tenga de los objetivos de la educación y del tipo de escuela que se esté hablando, esto repercutirá, por supuesto, en su formación pedagógica y en el trabajo que realiza con los alumnos. Sin embargo, muy frecuentemente, esos objetivos no son suficientemente claros y los propios educadores no son conscientes de la tarea que están realizando; de alguna manera saben que lo tienen que hacer para obtener los resultados que la sociedad o la institución esperan pero, en la mayoría de los casos, desconocen el sentido de lo que hacen.

Si el objetivo de la educación es responder de manera eficientista a las necesidades de la producción del mercado global, entonces el papel del profesor será generar

situaciones de aprendizaje individual fomentando el desarrollo de competencias dentro del salón de clase e impulsar habilidades como el procesamiento y el control de la información. Dentro de esta perspectiva funcionalista de la educación, la tecnología y la especialización se convierten en el fin del proceso de enseñanza y del aprendizaje.

Una de las características más relevantes de este enfoque es que el profesor se asume como protagonista de la práctica educativa, su única tarea es hacer que los alumnos sean respetuosos de las normas y del orden social establecido.

Desde la perspectiva de la teoría de la resistencia, el objetivo principal de la educación es hacer que ésta se convierta en una herramienta importante para cuestionar el entorno y transformar la realidad o bien lograr la libertad; por lo tanto, la función del profesor es generar situaciones de aprendizaje colectivo, donde el profesor no es el protagonista de este acto social, sino los alumnos y el profesor, donde ambos enseñan y aprenden. Se desarrollan habilidades tales como el pensamiento crítico, comprensión y análisis de lo que ocurre en el entorno, el conocimiento no está dado, se construye a partir de las experiencias compartidas dentro y fuera del aula.

Por otro lado, también es cierto que en determinados contextos sociales, el papel del profesor ha sido considerado siempre secundario, como una profesión poco respetada socialmente y mal remunerada. Se ha dicho que quienes se dedican a la enseñanza es porque no encontraron cabida en otros ámbitos laborales y que la mayoría de los que se dedican a esto en la primera oportunidad que tienen cambian de profesión; a pesar de que es una profesión difícil se suele dar una preparación muy deficiente y frecuentemente anacrónica, esto hace evidente la poca importancia que se le asigna a la función del profesor, y por lo tanto, que no se seleccionen a los mejores individuos para ejercer esta práctica.

No es fácil llegar a un consenso sobre cuál debe ser el papel del profesor, ya que resulta algo más complejo de lo que se supone, es conveniente señalar que, independientemente de las diferentes posturas teóricas que existen, finalmente "...el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el

conocimiento.”²⁵ Lo que marca la diferencia es el cómo el profesor realiza este encuentro, cuáles son sus estrategias, su concepción sobre los alumnos y sobre el conocimiento y qué es lo que espera de ese encuentro, y es precisamente allí donde intervienen las diferentes posturas pedagógicas y corrientes de la sociología de la educación.

A pesar de esta diversidad de concepciones o de características relacionadas con el profesor, parece que es conveniente analizar en forma precisa la tarea que éste lleva a cabo, una tarea placentera y a la vez exigente; esto último en el sentido de la preparación tanto científica (de su disciplina y pedagógica) como física y afectiva. La tarea de enseñar es una actividad profesional que requiere de creatividad, capacitación permanente y responsabilidad ética.

Es necesario reflexionar sobre estos aspectos ya que ser profesor es un factor clave, pues se trabaja con seres humanos que pueden ser niños, adolescentes o bien adultos y estar conscientes de que, según la etapa en que encuentren los individuos, tendrán características que los hacen diferentes (tanto psicológica como socialmente) y que no aprenden de la misma manera. El profesor puede participar en la formación de los alumnos con responsabilidad, preparación y gusto por la enseñanza, pero también puede contribuir al fracaso con la incompetencia, la mala preparación o irresponsabilidad.

Por otro lado, no se puede afirmar que el alumno de un profesor incompetente e irresponsable debe ser necesariamente incapaz y falto de responsabilidad, o que el alumno de un profesor competente y serio obligatoriamente también será capaz y responsable. Estas situaciones dependen de otros factores como el entorno social en el que desenvuelva el alumno, las condiciones en que se de el proceso de conocimiento, etcétera. Lo fundamental, es que los profesores tengan la honestidad, la capacidad y el convencimiento de la importancia de su labor.

En una sociedad como la nuestra, vale la pena preguntar si la actividad que desempeñan los profesores es indispensable o no: para qué educar, por qué, a quién y bajo qué circunstancias es deseable hacerlo; es evidente que los problemas relacionados con la educación no sólo son pedagógicos sino –sobre todo- son de carácter económico, político, social y ético como cualquier problema en la sociedad.

²⁵ Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, México, Editorial Mc Graw Hill, 2002, p. 3.

1.1.4. Los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria

El marco de referencia expuesto anteriormente sirve para analizar los objetivos de la Escuela Nacional Preparatoria, ya que el proyecto de comprensión de lectura en ciencias sociales está dirigido a la población que se encuentra cursando el último año de bachillerato en esta institución.

La población que asiste a la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) está integrada en su mayoría por individuos que se caracterizan por ser adolescentes que se encuentran entre los 14 y 18 años, y que están en una etapa física y psicológica de transición hacia la adultez.

La ENP cuenta con un Plan de Estudios vigente desde 1996; un Plan de Estudios puede definirse “como la estructura fundamental de la institución porque allí se sintetizan las ideas políticas, ideológicas y pedagógicas, se expresan las concepciones que se tienen acerca del mundo y de la vida.”²⁶ Este Plan de Estudios se caracteriza por ser de tipo propedéutico, lo que no lo hace competitivo con los bachilleratos que son básicamente terminales como los tecnológicos, o los que se proponen ser terminales y propedéuticos al mismo tiempo. Esto no lo hace menos importante que otro tipo de planes, sencillamente hay estudiantes que según sus necesidades o gustos pueden optar por cualquiera de ellos.

Dicho Plan está conformado por tres partes: la primera parte se refiere al mapa curricular, requisitos de ingreso así como de permanencia y de egreso y el número total de créditos; la segunda parte tiene que ver con la fundamentación y organización del Plan, además de los núcleos y ejes de formación; finalmente, la tercera parte donde se establecen los criterios de implantación, transición y evaluación del Plan de estudios.

En la parte que corresponde a la fundamentación del Plan de estudios no se señalan los objetivos generales, sólo los criterios y mecanismos mediante los cuales fue elaborado:

²⁶ Ibid., p.123.

- a) “Fortalecer y potenciar el perfil del egresado de acuerdo con los requerimientos de conocimientos y competencias que demandan los estudios superiores, en general, y los de cada facultad, escuela y carrera, en lo particular.
- b) Orientar el enfoque metodológico de los programas hacia una enseñanza:
- b.1) Progresivamente centrada en el alumno y en su actividad, más que en el maestro o en los programas.
 - b.2) En la que los contenidos se constituyan no en fin único del aprendizaje – pues el conocimiento cambia-, sino en medios para desarrollar habilidades y competencias que doten al alumno con herramientas que promuevan el autoaprendizaje.
 - b.3) En la que tales contenidos se estructuran con arreglo a:
 - La identificación de nociones básicas
 - La identificación de problemas-eje que den sentido y significación a tales contenidos. Tales problemas podrían ser de carácter epistemológico de la disciplina o bien de carácter concreto, que la disciplina contribuye a resolver.
 - La actualización de las relaciones entre las asignaturas del Plan a nivel de contenidos y de orientación metodológica.
 - b.4) En la que las estrategias didácticas se expresan en actividades de aprendizaje que promueven las siguientes competencias o habilidades en el alumno:
 - Para la indagación
 - Para organizar información
 - Para aplicar esta información en la solución de problemas, ya sean disciplinarios o de la realidad circundante.
 - b.5) En la que la acreditación tenga como base la construcción progresiva de productos de aprendizaje que permitan la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas y de su relación con una problemática, teórica o práctica.”²⁷

En este discurso se recupera el carácter propedéutico de la institución y el propósito de la institución de preparar en las ciencias y las humanidades a los alumnos. Incluso menciona que es tan importante la parte informativa, de los contenidos, como la parte

²⁷ Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, 1996, p. 17.

formativa de desarrollo de habilidades y capacidades para que los alumnos puedan contrastar lo que aprenden en la escuela con su entorno.

También en este apartado de fundamentación se menciona que el Plan de estudios está enmarcado bajo la perspectiva pedagógica del constructivismo, teoría que se refiere a la construcción activa del conocimiento por parte del individuo sobre su entorno, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad de adquirir conocimiento y de reflexionar sobre sí mismos. Dicha teoría se ampliará en su explicación más adelante.

En relación con esta propuesta pedagógica, en el Plan de estudios, se establecen las siguientes estrategias:

- a) “Identificación de las nociones básicas indispensables, de cada área de conocimiento, a fin de privilegiar lo formativo sobre lo informativo.
- b) Énfasis en el trabajo en el aula para promover la reflexión y la síntesis colectiva e individual.
- c) Diseño de actividades de clase que desarrollen el dominio progresivo de los lenguajes básicos para el autoaprendizaje y el progreso intelectual del alumno
- d) La búsqueda de experiencias de aprendizaje basadas en la identificación, el planteamiento, la resolución de problemas y la interpretación de los resultados.”²⁸

El Plan pone énfasis en “estrategias didácticas que se expresen en actividades de aprendizaje que promuevan la competencia para la indagación, para organizar información y para interpretarla y aplicarla en la resolución de problemas; esto es, el aprendizaje sistemático, explícito y práctico de formas de trabajo intelectual generales y específicas de cada área de conocimiento. También en la importancia sobre la determinación de sistemas de acreditación basadas en la construcción progresiva de

²⁸ Ibid., p.28

productos de aprendizaje que favorezcan la más alta integración posible de los fenómenos en estudio, de las nociones básicas que nos aproximan a su comprensión y de su relación con una problemática teórica o práctica que dé al alumno una autoconcepción como agente de su propio aprendizaje por la significatividad de lo aprendido. ”²⁹

Como parte de la fundamentación también se encuentran los Ejes de Formación o campos de conocimiento en donde se inscriben todas las asignaturas de los tres años del bachillerato, tales ejes son cuatro:

- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Histórico-social
- Lenguaje, comunicación y cultura

De manera particular el Eje que es importante analizar para fines de esta investigación es el Histórico-social, el cual está integrado por las asignaturas de: Historia, Geografía, Derecho, Sociología, Problemas sociales, políticos y económicos de México, Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, Contabilidad y Gestión Administrativa. El eje rector de todas estas asignaturas es: “El desarrollo histórico que permite la reflexión rigurosa de los hechos y fenómenos que convergen en la realidad socio-económica circundante dotará al alumno con las herramientas que le permitan aproximarse a su comprensión.”³⁰

Alrededor de este eje denominado como “estructural”, se imparte el conocimiento de la historia, geografía, cambios morfológicos y políticos territoriales y de las leyes que los rigen así como los procesos históricos que los explican. Estos aspectos se fundan en el estudio de las Ciencias sociales y se extienden a la formación propedéutica para aquellos alumnos que se orientan hacia las carreras del área de las Ciencias económico-administrativas.

Para los alumnos que deciden integrarse al área de las Ciencias económico-administrativas, denominada también área III, es un área que tiene como objetivo “iniciar a los alumnos en el estudio de las ciencias sociales y dotarlo de herramientas científicas que los habiliten para la reflexión rigurosa acerca de los elementos que

²⁹ Ibidem

³⁰ Ibid., p. 36.

concurrer en la realidad socioeconómica, los factores reguladores y normativos que condicionan las relaciones de convivencia y las relaciones sociales de producción.”³¹

Hasta aquí es necesario resaltar que el discurso que enmarca a todo el Plan de Estudios de la ENP (que además no contraviene lo establecido por la Ley General de Educación) no establece con suficiente claridad cuál es el propósito principal que se persigue, ni menciona cuál es la concepción y los objetivos de educación que tiene, queda diluido. Si esto no es explícito en el discurso oficial, difícilmente los profesores pueden estar conscientes de ello y entonces su práctica educativa corre el riesgo de convertirse en un “hacer por hacer”, sin conocer el por qué o para qué de su labor y cuál es la relación de su práctica con la realidad de la Universidad Nacional y del país.

Finalmente, en la última parte de la fundamentación del Plan de estudios de la ENP se señalan las características del egresado que se desea formar, entre las cuales se encuentran:

- “Poseerá conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias de estudio, así como reglas básicas de investigación, imprescindibles en la educación superior.
- Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto histórico.
- Desarrollará su capacidad de interacción y de diálogo.
- Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica).
- Será capaz de construir saberes.
- Desarrollará una cultura científica.
- Desarrollará una educación ambiental.
- Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
- Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
- Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
- Desarrollará una auto evaluación cultural y personal.
- Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
- Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.”³²

³¹ Ibid., p.52.

³² Ibid., p.61.

Este perfil es un modelo que de acuerdo con el discurso oficial de la institución no busca solamente la “preparación cognoscitiva del estudiante en la perspectiva de seguir una carrera profesional, si no la preparación para la vida.”³³

Estas características hacen suponer que el alumno durante estos tres años ha sido capaz de apropiarse del conocimiento, que fue capaz de aprehenderlo, que los contenidos del aprendizaje le resultaron significativos, que puede ver más allá y superar el sentido común, que está capacitado para comprender su entorno natural y social que puede actuar sobre él y en algún momento determinado modificarlo. Lo anterior sería un reflejo del deber ser, a partir de los principios normativos de la institución.

Pero en la práctica educativa cotidiana, en el currículo vivido dentro del aula, esto no es así, ya que existen deficiencias graves, porque mientras que en el discurso del Plan de estudios se habla de la construcción del conocimiento, los profesores, en la mayoría de los casos, siguen dictando resúmenes que los alumnos tienen que repetir de memoria para los exámenes, sin discusión ni discrepancia por parte de los alumnos, porque eso significa cuestionar la autoridad de quien manda, de quien es poseedor absoluto del conocimiento, no se confía en las capacidades de los alumnos y aquellos que no logran adaptarse con “éxito” a las exigencias del profesor, son marginado o bien tratados como minusválido ante el aprendizaje. El aula se convierte en un espacio de poder donde sólo la voluntad del profesor es la que impera mientras que los alumnos sin entender razones (porque además no se dan y no es necesario darlas) opinan y se quejan sin ser tomados en cuenta, aunque dichas quejas sean justas.

A pesar de lo que diga el Plan de estudios, se sigue dando prioridad al contenido y no al desarrollo de habilidades como comprensión, análisis, crítica, observación, atención y razonamiento. Se insiste en hacer evaluación de productos y no de procesos, esta forma de evaluación no permite bajo ninguna circunstancia que el alumno intervenga, que realice auto evaluación como se plantea en el discurso oficial, no se toma consciencia de los avances y problemas que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

³³ Ibid., p. 62

Se podría afirmar que existe una contradicción entre la intención del discurso de construir el conocimiento y los contenidos tan amplios de los programas de cada asignatura y las pocas horas para tratarlos, lo que provoca que los profesores se orienten más hacia cubrir los contenidos que intentar implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que puedan conducir a que los alumnos construyan el conocimiento.

Las situaciones antes señaladas hacen que los profesores se culpen unos a otros y nadie se haga responsable de lo que no enseñó o bien no fue capaz de enseñar por desconocimiento o por falta de vocación, porque en muchos casos no cuentan con la formación necesaria tanto en el campo de su especialidad como formación pedagógica, o si la tienen es deficiente, cuestión que tiene que ver también con quienes organizan o imparten los cursos para profesores, tanto a nivel de la Dirección General de la ENP como aquellos que se organizan desde las diferentes facultades para apoyar la labor de los profesores de bachillerato.

En el caso de los alumnos el panorama no es muy diferente, para la mayoría lo verdaderamente importante no es el conocimiento, no es aprender a pensar; es “pasar” las materias con el mínimo esfuerzo indispensable para obtener una calificación aprobatoria, aunque a veces ésta no sea el reflejo de lo que aprendió, tan sólo es un número que ayuda para terminar su bachillerato. Si ellos piensan o conciben las cosas así es porque los mismos profesores han contribuido a ello.

En el discurso oficial se habla de una formación social y humanística (económica, social, política, jurídica), situación contraria con los hechos reales, en donde los alumnos durante sus primeros dos años de bachillerato (etapas de introducción y de profundización) tienen poco o casi nada de contacto con las ciencias sociales o las humanidades a no ser por las asignaturas de ética e historia. Es en el último año del bachillerato (etapa denominada de orientación) cuando hay una relación con este tipo de conocimiento social y además sólo para quienes se dirigen al área III económico-administrativas, los demás (quienes optan por área I físico-matemáticas y área II ciencias biológicas y de la salud) nunca tuvieron esta formación, lo cual resulta lamentable.

Lo anterior, permite ver que en el Plan de estudios de la ENP no existe coherencia entre el discurso y la práctica cotidiana, entre los principios normativos de la institución y el currículo vivido dentro de la escuela. Para resolver esta falta de

coherencia se tendrá que hacer un ejercicio de reflexión (por parte de las autoridades y por supuesto por parte de los profesores) sobre lo que debe ser la educación integral en el bachillerato, donde la integralidad sea concebida como algo cuantitativo pero también cualitativo, sobre todo en relación a la adquisición de habilidades tales como: saber escuchar, hablar, leer y escribir que le puedan ayudar a los alumnos en situaciones y propósitos específicos, como por ejemplo la comprensión de textos, tomar notas, consultar libros, redactar trabajos, exponer ideas, discutir; además de la comprensión del entorno en que viven.

Finalmente, “el objetivo del bachillerato en cualquiera de sus modalidades debe ser ante todo que el alumno aprenda a pensar y recrear para sí la comprensión del mundo y se convierta por ello en sujeto de la cultura.”³⁴

1.2. Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas

1.2.1. La nueva cultura del aprendizaje y la construcción del conocimiento

En este apartado la primera pregunta que se tendría que hacer es ¿qué es el aprendizaje, cómo ocurre el proceso de aprendizaje en la escuela, a partir de qué situación y cuáles son las actividades específicas de los alumnos para lograr el aprendizaje?

Con el fin de responder a los siguientes cuestionamientos, es necesario decir que el aprendizaje es un proceso que el individuo vive, pero no en forma aislada, es una situación estructurada por múltiples y complejas relaciones sociales. El aprendizaje escolar está, en la mayoría de los casos, influenciado por un conjunto de normas cuyo cumplimiento se garantiza por el interés, la persuasión, la amenaza o el castigo. Esto es, el aprendizaje escolar adquiere su especificidad en tanto ocurre bajo una situación impuesta por la institución, la tradición y las estrategias del profesor basadas éstas en supuestos, creencias y actos de autoridad donde a veces se considera o no el plan de estudios, el programa específico de la asignatura o bien el grado escolar.

³⁴ Bazan, José de Jesús y García, Trinidad. Op. cit., p. 37.

El aprendizaje es un proceso por el cual el individuo logra apropiarse de nuevos conocimientos para asumir críticamente y transformar sus relaciones con el entorno. A través de este proceso se expresa la práctica social de quien aprende. El orden y el sentido que le da el sujeto (en este caso el alumno) a las diferentes situaciones y objetos están influidos por sus valores, creencias, experiencias previas, gustos y expectativas. Si los acontecimientos y los objetos de conocimiento le resultan ajenos a su contexto socio-cultural y expectativas entonces pueden resultar inútiles, indiferentes, puede disgustar su presencia y por lo tanto las actividades que el profesor realice en función de éstos resultarán irrelevantes, carentes de sentido e ilógicas, incluso se puede afirmar que el aprendizaje no ha sido significativo.

“Una experiencia de aprendizaje resulta significativa si parte del mundo de significaciones del aprendiz, por su parte lo que aprende resulta comprensible si puede ubicarse en el campo de la asimilación de las estructuras intelectuales, El protagonismo se posibilita si se propician la actividad y la comunicación. Sólo de este modo es pertinente plantearse un aprendizaje entendido como construcción de conocimientos.”³⁵ Lo anterior, se refiere a que en un proceso de aprendizaje el que aprende (el alumno) pone en juego sus esquemas de conocimiento previos para confrontarse con la nueva información la cual puede resultar incomprensible hasta que se le da sentido mediante la interpretación que se expresa a través del establecimiento de semejanzas y diferencias, se aprende lo nuevo con base en comparaciones con lo anterior, con lo que ya existía.

Esta reflexión conduce a que el aprendizaje es un proceso que va de lo incomprensible, desconocido e inédito a lo explicable, bien informado, con sentido y orden, a lo apropiado y argumentado. Esto último conduce pues a un aprendizaje donde el que aprende tiene seguridad sobre lo que hace y como lo hace. Por lo tanto, nadie puede suplir al alumno en la experiencia de aprendizaje, por eso es el protagonista principal.

1.2.2. La aproximación constructivista de la enseñanza y del aprendizaje

³⁵ Hidalgo, Juan Luis. *Aprendizaje operativo*, México, Ediciones Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., 1992, p. 2.

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que considera que el conocimiento es la interacción que se da entre la nueva información que se presenta al individuo y la que ya sabe, aprender es interpretar y analizar la información que se recibe.

El conocimiento es una construcción dinámica, porque el aprendizaje reestructura los conocimientos anteriores, más que sustituirlos unos por otros; lo que pasa es que se reorganizan ciertos elementos para intentar que nuevos conocimientos se incorporen, el conocimiento cambia y no sólo son cambios cuantitativos (ya que el conocimiento se acumula), si no también cualitativos (se tiene una perspectiva diferente de las cosas) que generan nuevas soluciones basadas en la reflexión y en la toma de consciencia del alumno.

Esta teoría pedagógica llamada constructivismo hace énfasis en que el alumno es un sujeto activo del conocimiento y el aprendizaje es un proceso activo de elaboración de significados. Esto es, el aprendizaje implica cambios conceptuales porque se modifica la visión previa de los conceptos que se tenían, por una mayor y mejor precisión del significado de los mismos.

Para el constructivismo el aprendizaje debe estar contextualizado, es decir, que los alumnos lleven a cabo tareas o resuelvan problemas del mundo real y también se afirma que este aprendizaje es social ya que se desarrolla en la interacción con otras personas pues se comparten puntos de vista, información y solución de problemas. Se puede afirmar entonces, que el aprendizaje puede ser visto como un acto y producto social.

Es importante analizar que para esta teoría el autoconocimiento, las expectativas personales y la motivación así como el dar relevancia a las necesidades de los alumnos son factores que influyen en el aprendizaje.

Para todo aprendizaje el alumno trae consigo conocimientos previos (antecedentes): la mente no está nunca totalmente en blanco; con frecuencia este conocimiento previo es sencillo, simple y a veces hasta erróneo. Al llevar a cabo un aprendizaje nuevo el alumno aplica este conocimiento, lo prueba contra el conocimiento nuevo, de tal manera que va haciendo una base más compleja. En este proceso de elaboración de conocimiento el alumno encontrará contradicciones pero esto es útil para el proceso mismo de aprendizaje.

De acuerdo con algunos teóricos del aprendizaje como Ignacio Pozo, es necesario establecer la diferencia entre lo que es el aprendizaje asociativo y el aprendizaje constructivo. En el primero, "...se extraen regularidades del entorno, estableciendo secuencias predictivas de sucesos y conductas, que nos permiten vivir en un mundo más predecible y controlado."³⁶ Un ejemplo que da el propio autor para explicar esto es que: "Así como una máquina que juega ajedrez es capaz de computar millones de jugadas más que la mente humana por segundo, los humanos pueden computar mucho más relaciones que el resto de las especies. Sin embargo, a diferencia de las máquinas que juegan al ajedrez, que carecen de criterio para dar sentido a lo que están haciendo, los seres humanos pueden dirigir y controlar su capacidad de asociación a través de procesos conscientes ligados al aprendizaje constructivo."³⁷

En el aula este tipo de aprendizaje se expresa claramente, a través del dictado, la copia y la repetición de palabras y enunciados, actividades que pueden llegar a confundir, ilógicas, incoherentes y sin sentido. Con el dictado por ejemplo, los alumnos sólo repiten pausada y mecánicamente la voz y el pensamiento de quien dicta. Dichas actividades evitan la expresión, anulan la iniciativa, los alumnos se sumen en el anonimato que hasta cierto punto los hace sentirse cómodos y seguros, de tal forma que cuando se les solicita su participación o bien se pide su opinión personal en las discusiones de clase o para que muestren lo que han aprendido se sienten agredidos, exhibidos y en riesgo de evidenciar su incapacidad, porque lo importante es el control de la información y no lo significativo que pueda ser compartir las experiencias.

El resultado de esta forma de aprendizaje asociativa es una relación asimétrica de poder en la cual se conjugan de manera cotidiana el autoritarismo, la complicidad, la simulación, donde abundan las justificaciones morales (la obediencia inalterable y natural de los alumnos) suscitando sin remedio la violencia (sobre todo psicológica por parte de los profesores hacia los alumnos), favorable para el profesor y bajo la cual se organiza el trabajo en el aula, se impone en la organización y el uso arbitrario del tiempo y del espacio.

El vínculo que se establece entre el alumno y el profesor se legitima bajo ciertos valores como la tradición y la dominación, incluso parece que la dominación es lo único que los une y ello tiene consecuencias sociales importantes, como el que los alumnos no aprendan otras formas alternativas de relación social; tanto los

³⁶ Ibid., p. 144.

³⁷ Ibidem.

profesores como los alumnos se convierten en producto, productores y cómplices de esta forma de usar el poder que se reproduce en todos los ámbitos de la vida social.

Si el enfoque que predomina en la concepción del aprendizaje es ésta, de paso también se está olvidando entonces que el aprendizaje se produce y reproduce siempre en el marco de una cultura que no sólo fija las demandas sino que proporciona instrumentos para incrementar las posibilidades de aprendizaje.

La principal limitación del aprendizaje asociativo es que repitiendo y juntando piezas sin sentido no se logra comprender lo que se está haciendo. Por ejemplo, si en el caso de la lectura un texto se repite varias veces a lo mejor se logra la condensación y la automatización pero no se llega a entender de que se trata, no hay desarrollo de habilidades que permitan la apropiación crítica del texto, mucho menos desarrollar la expresión oral. La comprensión de lectura no significa juntar o yuxtaponer los elementos de información sino de organizar esos elementos, relacionándolos y darles significado.

La situación anterior es una experiencia habitual de aprendizaje asociativo, en la práctica cotidiana de los alumnos que se ven obligados a copiar o memorizar textos, devolviendo sólo palabras sin mucho significado para ellos. Esto hace que las situaciones de aprendizaje se vuelvan adversas porque no hay claridad de qué, por qué y para qué se tiene que aprender.

En el sistema educativo nacional (en todos sus niveles) desafortunadamente, lo que ha predominado es el aprendizaje asociativo donde lo verdaderamente importante es la cantidad y no la calidad de lo que se aprende. Los alumnos cuentan con mucha información pero la mayoría de las veces ni siquiera está ordenada jerárquicamente y mucho menos la aplican para explicar los hechos de la vida cotidiana.

En sentido opuesto, se encuentra la teoría constructivista del aprendizaje, la cual plantea que el aprendizaje es obtener un conocimiento organizado y con significado, un proceso de adquisición donde se relacione la nueva información con representaciones ya contenidas en la memoria. Desde este punto de vista sólo se pueden comprender aquellos materiales que estén bien organizados y que cada elemento de información tenga relación lógica y congruente con otros elementos como la comunicación permanente entre los alumnos y el profesor, que trabajen juntos y que exista disposición favorable para el aprendizaje.

A partir de este planteamiento el profesor debe desempeñar algunas funciones tales como : “ser un modelo en el que los alumnos se apoyen para construir conceptos con él; ser un guía que realice el trabajo junto con ellos, les ofrezca retroalimentación y hacer sugerencias; elabore estrategias de enseñanza y aprendizaje que le den sentido a las actividades, a los problemas y los comprometa en su solución; hacer que el alumno se convierta en regulador de su propio aprendizaje; ayudar a los alumnos a articular y razonar su conocimiento a considerar sus propios procesos de construcción, compararlos con los de sus compañeros o incluso del mismo profesor.” ³⁸

Se puede decir que el aprendizaje asociativo puede estar inmerso en el aprendizaje significativo o constructivista, y es algo hasta cierto punto lógico y coherente, pero el aprendizaje asociativo por sí solo conduce a falta de significado de las actividades tanto de enseñanza como de aprendizaje.

1.2.3. El aprendizaje significativo en situaciones de aprendizaje escolar

La escuela tiene que representar, para quienes asisten a ella, una experiencia que refleje de manera auténtica la vida cotidiana y lo más relevante de su cultura, apoyada en procesos de interacción social, con el objetivo de que el aprendizaje en el aula sirva para pensar sobre su realidad, sobre sí mismo y en su relación con los otros. En ese sentido, los objetivos de la escuela, como ya se vio en un apartado anterior, no son ajenos o están por encima de la vida del sujeto que aprende, de tal suerte que el conocimiento se vuelve un aprendizaje significativo.

Según, David Ausubel,³⁹ dentro del salón de clases se pueden ubicar dos dimensiones diferentes de aprendizaje: una dimensión donde se ubica el aprendizaje por recepción o bien por descubrimiento y otra dimensión tiene que ver con dos modalidades distintas la repetición y lo significativo. La primera dimensión tiene que ver en cómo el

³⁸ Pozo, Ignacio., Op. cit., p. 158.

³⁹ Nació en Nueva York en 1818. Su obra se inserta dentro de la psicología cognitiva norteamericana. Su teoría sobre el aprendizaje significativo, constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica actual.

docente plantea la enseñanza, cómo provee a los alumnos de los contenidos escolares, mientras que la segunda dimensión se relaciona con la actividad que realizan los alumnos, cómo elaboran o construyen los conocimientos a partir de la información que tienen.

La relación y la combinación entre estas dimensiones se manifiestan en situaciones concretas del aprendizaje escolar. Se pueden encontrar situaciones por recepción repetitiva y situaciones de aprendizaje por recepción significativa así como también se pueden encontrar situaciones de aprendizaje por descubrimiento repetitivo y otras por descubrimiento significativo. Esto se puede apreciar con mayor detenimiento en el esquema elaborado por Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández:

Primera dimensión : modo en que se adquiere el conocimiento	
<i>Recepción</i>	<i>Descubrimiento</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido se presenta en su forma final ▪ El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva ▪ No es sinónimo de memorización ▪ Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo ▪ Propio de la formación de conceptos y solución de problemas ▪ Puede ser significativo o repetitivo ▪ Propio de las etapas iniciales del desarrollo

<p>hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Útil en campos establecidos del conocimiento <p>Ejemplo: se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de Física, capítulo 8</p>	<p>cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Útil en el campo del conocimiento donde no hay respuestas unívocas <p>Ejemplo: el alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión</p>
<p>Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del alumno</p>	
<p>Significativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra ▪ El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado ▪ El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes ▪ Se puede construir un entramado o red conceptual ▪ Condiciones: material con significado lógico ▪ Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo mapas conceptuales) 	<p>Repetitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra ▪ El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información ▪ El alumno no tiene conocimientos previos pertinente o no los encuentra ▪ Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales ▪ Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva ▪ Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, etc.

El aprendizaje por recepción o por descubrimiento se presenta de diferentes formas en el alumno, dependiendo básicamente de su desarrollo intelectual. Por ejemplo, en la primera infancia y en la edad preescolar, la adquisición de conceptos y proposiciones se realiza principalmente por descubrimiento, gracias a un proceso inductivo de la experiencia empírica y concreta. En comparación con aquellos jóvenes que al llegar a la enseñanza media superior y superior donde los alumnos llevan a cabo un pensamiento abstracto o formal, que les permite manejar adecuadamente las proposiciones verbales y aprovechar la diversidad de conocimientos científicos ya existentes.

En ambos casos sería importante evitar que casi todo lo que se aprenda por parte del alumno sea mediante la recepción memorística y tratar de incrementar las experiencias significativas, ya sea por la vía del descubrimiento o bien por la vía de la recepción. “En todo caso, es evidente que el aprendizaje significativo es más

importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere al aprendizaje en el aula, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos.⁴⁰

Ante esta situación es fundamental que el profesor sea capaz de reconocer los grados de complejidad y niveles de jerarquía de los contenidos que desea enseñar, la relación que guardan y el apoyo que está dispuesto a dar a los alumnos para entender los conceptos particulares de cada una de las disciplinas, porque precisamente uno de los problemas más comunes es que los alumnos tienen que aprender fragmentos (cabos sueltos) de la información, lo que los lleva a aprender en forma repetitiva con el objetivo, casi siempre, de “pasar” el examen sin entender lo que estudio. En ese sentido, las relaciones de poder sustentadas en la dominación y sometimiento entre el profesor y el alumno se acentúan, por la falta de comprensión de la disciplina.

Si se tuviera que hablar acerca de las condiciones y las posibilidades que son necesarias para que se pueda llevar a cabo el aprendizaje significativo: habría que empezar por cambiar la concepción que se tiene de la educación y los objetivos que persigue, transformar el papel de la escuela y del profesor, replantear los estilos y formas de enseñanza y aprendizaje, etcétera.

Lo anterior parece una lista interminable, sin embargo, la transformación se tiene que dar desde el salón de clase, donde el profesor esté dispuesto a enseñar significativamente así como, tener los conocimientos y experiencias necesarias tanto como especialista en su disciplina como en su calidad de profesor; por otro lado, el alumno tiene que desear aprender, tomar consciencia de que es capaz de hacerlo, asumir una actitud positiva frente al conocimiento y a la recuperación de sus experiencias.

En este punto será importante hacer hincapié en que “la construcción de significados involucra a los alumnos en su totalidad ya que implica su capacidad de establecer relaciones sustantivas entre sus conocimientos previos y el nuevo material de

⁴⁰ Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. Op. cit., p. 39

aprendizaje. De esta manera, una interpretación constructivista del concepto de aprendizaje significativo obliga a ir más allá de los procesos cognitivos de los alumnos, para introducirse en el tema del sentido del aprendizaje escolar.”⁴¹

Esta reflexión hace suponer que **el aprendizaje significativo es aquel aprendizaje que tiene sentido**, es un aprendizaje que responde a las expectativas del alumno y que le ayuda a comprender y a transformar su visión de las cosas y a enfrentar su realidad.

El aprendizaje significativo es un proceso y como tal tiene diferentes fases, que no son de ninguna manera el “deber ser” del aprendizaje significativo, tampoco es una receta, sólo se trata de ver al aprendizaje significativo como un continuo donde la transición entre las fases es gradual y que depende en gran medida del ritmo, la secuencia, profundidad de los contenidos y las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, incluso depende del tipo de interacción entre quien enseña y quien aprende.

Este proceso puede ser lento y gradual, porque influyen distintos factores como las experiencias y las actitudes de los alumnos, la información y las experiencias novedosas que promueva el profesor y el contexto social y la infraestructura de la escuela. Dicho proceso es diverso y complejo.

A continuación se hace una breve descripción de las fases del aprendizaje significativo, de acuerdo con la maestra Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández:

Fases del aprendizaje significativo

1. Fase inicial:

- El alumno percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El alumno tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas y para ello usa su conocimiento esquemático.

⁴¹ Ibid., p. 43.

- El procesamiento es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).
- La información aprendida es concreta (más que abstracta) y vinculada al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el alumno va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etc.

2. Fase intermedia:

- El alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos acerca del material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el alumno se conduzca en forma autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente donde originalmente fue adquirido.

- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas meta cognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

3. Fase Terminal:

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegar a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Igualmente las ejecuciones del alumno se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.
- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en:
a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

Con la descripción de estas fases se puede observar que la construcción del conocimiento no es fácil, es mucho más complejo de lo que se puede suponer y al mismo tiempo es algo sencillo pues de lo que se trata es que los alumnos encuentren sentido a lo que aprenden y puedan conectarlo con su realidad, para que la puedan explicar.

En la mayoría de los casos la información nueva, que generalmente es desconocida para los alumnos, no tiene ninguna relación con los conocimientos que ya poseen o bien se presenta demasiado abstracta, esto conduce al olvido puesto que es aprendida de manera inconexa, repetitiva; a veces es discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que tiene el alumno, por lo tanto es información que no se entiende ni puede explicarla. En algunas ocasiones también, el conocimiento previo de los alumnos no es pertinente o está equivocado y esto puede resultar un obstáculo para aprender algo nuevo.

Estas situaciones se presentan con frecuencia dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, de ahí la importancia que los profesores reflexionen sobre su papel, cuestionarse si están dispuestos a cambiar actitudes y su visión acerca de lo es la enseñanza y el aprendizaje, tomar consciencia y dejar de creer que la escuela tiene como único fin enseñar a los alumnos a obedecer, por el contrario tienen que estar convencidos de que una de las principales funciones de la escuela es aprender a pensar y formar el pensamiento crítico.

1.2.4. El pensamiento crítico y el ser adolescente

La educación debe de apoyar y contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos, debe permitirles explicar racionalmente y actuar sobre los fenómenos naturales y sociales, debe contribuir a promover su autonomía, ser críticos y capaces de expresarse o comunicarse con sentido y relacionarse positivamente con los demás.

Sin embargo, en la actualidad hay una tendencia (no es exclusivo del nivel medio superior, ni exclusivo de la ENP) a ir aumentando el tiempo de estar en la escuela y los contenidos de los programas escolares, por lo tanto la carga académica es excesiva, creyendo que los alumnos aprenden más, no se tiene claro que lo que se aprende no depende de la cantidad sino de cómo se haga.

Es cierto que conforme avanza el pensamiento humano, se duplican en cantidad los conocimientos pero a veces se quieren incorporar tantos contenidos en cada uno de los programas de las diferentes asignaturas que se pierde la visión del todo, cuando entre profesores de los diversos colegios se discute esta situación generalmente no hay acuerdo sobre qué contenidos deben ser importantes y cuáles no, cuáles se incorporan o se eliminan de los programas.

Aunque parezca mentira, una de las cosas que dificulta el aprendizaje y por lo tanto la transformación de la escuela, es que los alumnos no entienden cuál es la naturaleza de lo que están aprendiendo. Uno de los aspectos de la disociación entre la escuela y la vida cotidiana es que no se comprende el sentido de las actividades escolares: los alumnos no entienden qué propósito tiene estar sentado varias horas en el día escuchando lo que dice otra persona que, en la mayoría de las veces, habla de cosas incomprensibles, no entienden para qué sirve leer y escribir y no se explican por qué esas actividades no ayudan para resolver los problemas que ellos mismos, en diversas ocasiones, se plantean .

La escuela tiene una función especializada que no puede ser sustituida por otras instituciones, aunque se aprenda mucho en otros lugares y situaciones, aunque se opine que en un futuro pueda desaparecer, hasta el momento no se ve de qué manera, cómo y quién la pueda sustituir. Esta función básica es la de entrenar sistemáticamente a los alumnos en el pensamiento reflexivo y crítico. Se trata pues de que en la escuela se aprendan a analizar los problemas, a ver las cosas desde perspectivas diferentes, valorar las opiniones de otras personas, saber contrastar las teorías con lo que sucede en la realidad y generar explicaciones certeras.

Una escuela que se sustenta en el desarrollo psicológico y social de los individuos, es una escuela que tiene que partir de las necesidades de los alumnos y facilitar la construcción del conocimiento.

Es conveniente señalar, que muchos de los problemas antes mencionados, se complican cuando los alumnos son adolescentes ya que es una etapa donde se empiezan a cuestionar las órdenes de los adultos (ya sean padres o profesores), reclamar derechos y quieren dedicar la mayor parte de su tiempo a las actividades que a ellos les gustan y desean.

Parece que el tránsito de la adolescencia a la edad adulta se está volviendo cada vez más difícil y que la sociedad ofrece menos recursos para enfrentarla. Delval en su libro titulado "La escuela posible", cita a Margaret Mead, quien señala que el tránsito hacia la adolescencia no tiene, necesariamente, que ser un proceso traumático en la vida de los seres humanos, sino que depende de cómo está regulado socialmente como por ejemplo los ritos de iniciación. Pero en sociedades como la mexicana ese tránsito resulta cada vez más incierto de tal forma que los jóvenes oscilan entre pensar que

tienen ante ellos inmensas posibilidades pero al mismo tiempo no cuentan con ninguna que sea real.

Lo anterior es una consecuencia de lo que les ofrecen los medios masivos de comunicación a los adolescentes, principalmente la televisión, cuando presentan imágenes que hacen culto y exaltación a la juventud como un valor fundamental, pero una juventud que debe encaminarse hacia el consumo y posesión de cosas materiales ya que eso representa aceptación y éxito social, eso es lo que te determina como ser humano.

Son tantas las posibilidades que se ofrecen de gozar, distraerse, triunfar, que en realidad no tienen ninguna, también saben que sus posibilidades de tener un empleo y salario digno son muy limitadas y que su periodo de formación cada vez se alarga más (no basta con realizar el bachillerato, hay que continuar con la licenciatura y de todos modos no basta porque es mejor si se estudia una especialidad).

Y si a esto se le agrega el hecho de que los medios de comunicación no proporcionan ningún conocimiento analítico, ni un conocimiento integral, sino por el contrario ofrecen un conocimiento confuso, no diferenciado, fragmentado que se basa principalmente en impresiones y opiniones que en un saber fundamentado, ello dificulta las posibilidades de formar alumnos que sean capaces de pensar y entender lo que pasa, por qué pasa y cómo pasa

Todo esto convierte a los alumnos del nivel medio superior en seres contradictorios, que se sienten muy competentes y capaces, pero al mismo siguen dependiendo económicamente de sus padres, lo que los lleva a quedarse en el núcleo familiar por mucho más tiempo del que ellos desearían.

Por otro lado, la actitud de algunos profesores que consideran que los alumnos por ser adolescentes son inexpertos e ignorantes; pero esto no es cierto pues saben mucho sobre asuntos relevantes para ellos y que son de interés nacional. Todavía en este nivel, la enseñanza, se sigue organizando bajo el supuesto de que los alumnos están obligados a aprender lo que se les enseña y que deben ser sumisos ante cualquier autoridad, por el simple hecho de ser adolescentes, sin cuestionar.

Los adolescentes que asisten a la preparatoria tienen que aprender a pensar de manera reflexiva y crítica, para ello hay que utilizar métodos de trabajo tales como:

exponer sus propias ideas para que sean comprensibles, a entender lo que los otros dicen, a formular hipótesis que sirvan para la explicación de un fenómeno, a contrastar las explicaciones del profesor con lo que realmente sucede, a valorar dos o más explicaciones distintas buscando las ventajas y los inconvenientes de cada una y analizar el sentido de los textos; esta última se vuelve una tarea fundamental sobre la cual se profundizará en los dos siguientes capítulos.

Este trabajo sistemático resulta difícil de realizar fuera de la escuela y en todo caso, como ya se dijo, debería constituir la función fundamental de ésta en el nivel medio superior y superior, incluso para recuperar los objetivos fundamentales que hacen ser a la Universidad. Por ello, la escuela tiene que ser un espacio en donde se aprenda a explicar el mundo.

Para comprender mejor lo que representa enseñar a los alumnos a pensar, es necesario señalar lo que son las habilidades del pensamiento, las cuales se pueden clasificar de acuerdo a tres categorías: “Las habilidades básicas que constituyen la base de los procesos del pensamiento relativas a la información, las que ayudan a analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir; por otro lado están las estrategias de pensamiento que son un conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia como la resolución de problemas, toma de decisiones, formación de conceptos, pensamiento creativo y pensamiento crítico; y por último están las habilidades meta cognitivas que permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante operaciones de planeación, vigilancia y evaluación”.⁴²

¿Para qué sirve pensar críticamente? Para saber analizar y dominar las innumerables y diversas informaciones que caracterizan al contexto social actual. Es esencial, preguntarse sobre la necesidad o no de formar a los alumnos con pensamiento crítico. Que sepan pensar, debe ser un requisito de toda práctica educativa, pues el desarrollo de esta habilidad podría de alguna o de muchas maneras contrarrestar el bombardeo de mensajes que hacen los medios masivos de comunicación.

La mayoría de los jóvenes que cursan el último año de preparatoria⁴³ no han desarrollado estas habilidades, ni algunas capacidades como expresar su razonamiento en forma ordenada ya sea de manera oral o escrita (no saben escribir),

⁴² Boisvert, Jacques. *La formación del pensamiento crítico*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 17.

⁴³ Esta reflexión se hace a partir de la observación directa y trabajo dentro del aula.

no comprenden el material de lectura (no saben leer), se les dificulta organizar su pensamiento y capacidad de análisis, tienen poca autonomía y muestran poco entusiasmo cuando tienen que reflexionar o razonar sobre algo. Lo que implica que se dificulte la construcción del conocimiento.

Capítulo 2. Aprendizaje y comprensión de la realidad social.

2.1. Aprender a pensar: una habilidad y una actitud

2.1.1. La capacidad de pensar como habilidad o conjunto de habilidades

Nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, no obstante sí es posible indicar y describir las distintas y mejores maneras de pensar.

John Dewey, defensor de la educación progresista afirmaba que “la capacidad de pensar nos libera del sometimiento servil al instinto, al apetito y a la rutina, también ofrece la ocasión y la posibilidad de error. Al elevarnos por encima de la bestia, abre la posibilidad del fracaso a la que el animal limitado al instinto, no está expuesto.”¹

La capacidad de pensar puede ser considerada como una habilidad o conjunto de habilidades que se pueden hacer bien o no, con o sin eficacia y si se quiere hacer mejor hay que aprender a hacerlo.

Los enfoques tradicionales de la educación han centrado su atención en el contenido de las asignaturas que se enseñan y han prestado muy poca (en todos los niveles educativos incluyendo la educación media superior y superior) al aprendizaje de habilidades del pensamiento tales como el razonamiento, la crítica o la solución de problemas.

Como ya se había mencionado en el capítulo anterior, a los alumnos, generalmente, se les enseña a memorizar de tal manera que sólo se establecen asociaciones que no representan un aprendizaje significativo, esta forma de aprender se basa sólo en la imitación y la repetición mecánica de las tareas, ambas resultan fatales para el desarrollo de la capacidad de pensar.

¹ Dewey, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Editorial Paidós, 1998, p. 37.

El alumno en la mayoría de los casos se ve empujado a realizar diversas actividades sin saber por qué y para qué, sólo sabe que está obligado a determinados actos hasta que éstos se vuelven automáticos; luego los profesores (siendo ellos mismos responsables de esta situación) se asombran de que los alumnos no sepan leer, ni escribir, ni sean capaces de comprender ni resolver problemas.

Esto significa reducir la enseñanza y el aprendizaje a un mero adiestramiento mental que reduce la formación integral de los seres humanos al nivel de adiestramiento de los animales.

Es común observar como al interior del aula se reproduce una falsa oposición entre información y comprensión; sin embargo, hay una importante diferencia entre tratar la adquisición de información como un fin en sí mismo y considerarla como parte integrante de la formación del pensamiento. Parece que, para los profesores “el conocimiento de la asignatura –no de los alumnos- es el único objetivo y para colmo, un conocimiento fragmentado, de proporciones prescritas cuyo dominio resulta relativamente cómodo.”² Bajo esta perspectiva, se puede afirmar que la escuela está aislada de la realidad del alumno y el conocimiento que éste recibe no tiene nada en común con su vida cotidiana.

Con respecto a la cuestión de si el propósito principal de la educación o de la escuela debe ser impartir conocimiento o desarrollar habilidades del pensamiento, la respuesta es que debe de cubrir los dos aspectos, bajo esta perspectiva sería muy difícil alcanzar uno de estos objetivos hasta un grado significativo sin considerar necesariamente al otro.

A partir del planteamiento anterior, una pregunta obligada sería ¿las habilidades del pensamiento son susceptibles de enseñanza y de aprendizaje? La respuesta definitivamente es sí, se pueden enseñar, practicar y aprender.

² Ibid, p. 71.

Para aprender a pensar, en la escuela, es necesario llevar a cabo dos tareas fundamentales: la primera de ellas es asumir, por parte del profesor, que lo importante no es el producto de aprendizaje sino el proceso por el cual se llega a ese producto y que tiene que ver con el diseño de estrategias adecuadas al nivel de los alumnos (en este caso para quienes asisten al bachillerato), para cubrir tanto objetivos de información como objetivos de formación; dentro de estos últimos quedarían incluidas las habilidades del pensamiento.

Mientras que la segunda tarea, consiste en que no basta con que el profesor desee formar el pensamiento, sino que es necesario que cultive algunas actitudes como la mentalidad abierta, el entusiasmo y la responsabilidad que favorezcan el uso de mejores formas y estrategias que puedan contribuir a construir el pensamiento. Estas actitudes ayudarán a que el alumno tenga la disposición, el deseo y la voluntad personal para aprender a pensar.

A continuación se explicará como cada una de estas actitudes podrían funcionar:

Mentalidad abierta. Significa saber escuchar a otros, asumir ideas nuevas o diferentes incluso a las propias, admitir la posibilidad de error en las ideas o creencias que se han tenido y ser capaz (a partir de la crítica) de modificarlas, cultivar la curiosidad y el esfuerzo de comprensión de todo lo nuevo. El peor enemigo de esta actitud es la comodidad mental que suele convertirse, en la mayoría de los casos, en pereza mental, donde los alumnos aceptan como verdad absoluta lo que dice el profesor o el texto, la resistencia a lo nuevo y la arrogancia al creer que no es necesario conocer o cuestionar más allá sobre un asunto o un tema.

Entusiasmo. Cuando a los alumnos les interesa o desean algo lo hacen con voluntad, la forma en la que los alumnos se acercan al conocimiento de una asignatura es a través del material que se les proporciona por ello es importante que éste sea atractivo, para que este acercamiento sea sincero y total y lo hagan porque ese es su deseo y no su obligación. “Un maestro que es capaz de despertar el entusiasmo en sus alumnos hace algo que no puede lograr cualquier tratado metodológico formalizado, por correcto que sea.”³

³ Ibid, p. 44.

Responsabilidad. Esta puede resultar un recurso intelectual indispensable en la formación del pensamiento. El alumno debe hacerse responsable de la construcción de su propio conocimiento, de su investigación, de la formulación o resolución de problemas. Saber preguntarse sobre el significado de lo que aprende y cómo esto se relaciona con su vida cotidiana, significa tener la voluntad de asumir las consecuencias que se desprenden de los razonamientos hechos y de la posición intelectual tomada frente al profesor o frente al texto. Esto es algo que los profesores tienen que promover dentro del aula para que los alumnos aprendan a pensar.

Las tareas mencionadas anteriormente están determinadas –ya sea de manera positiva o negativa-, por el contexto institucional y por el contexto social, donde están ubicados tanto el profesor como el alumno.

Enseñar a formar el pensamiento es un acto intencional, es un proceso de indagación y de observación de las cosas, el profesor debe convertir el acto de pensar en una experiencia cotidiana sólo de esa manera se puede acceder y construir el conocimiento. Es decir, para que los alumnos aprendan a pensar, además de generar actitudes como mentalidad abierta, entusiasmo y responsabilidad, es importante partir de una experiencia o situación empírica real que tenga que ver con cosas que a los alumnos les interesan, porque están relacionadas con la vida cotidiana, porque finalmente, aprender a pensar es comprender mejor el entorno social.

También, enseñar a pensar está relacionado con enseñar a participar y a decidir, pensar significa usar la información no acumularla, en la mayoría de los casos los profesores evalúan lo que los alumnos creen que saben, pero casi nunca de lo que piensan y cómo lo piensan.

Finalmente, enseñar a pensar tiene que ser resultado de las necesidades reales de los alumnos, el cómo los alumnos aprenden las cosas no puede estar separado del para qué lo hacen, así como tampoco puede estar separado del contexto y las circunstancias en que se presenta el aprendizaje. De esta manera, los nuevos conocimientos adquieren significado real, porque se vinculan a la estructura cognoscitiva de quienes aprenden, entonces enseñar implica un proceso que va de la

experiencia del profesor al alumno y viceversa, se convierte en algo más que el solo hecho de transmitir y trabajar con nuevos conceptos.

Por lo tanto, “enseñar a pensar equivale a enseñar a descubrir lo que es posible y afrontar las consecuencias de las decisiones. Porque la sociedad no necesita eruditos sino que requiere de hombres y mujeres responsables y satisfechos con su vida.”⁴

Lo anterior, es un proceso de reflexión para comprender el por qué y el cómo de esa situación y en esa búsqueda es donde interviene la lectura como un medio indispensable que puede aportar información. La información que se obtiene de la lectura separada de la acción reflexiva implica algo muerto, por ello tiene que darse un sentido a lo que se lee, se tiene que reflexionar para lograr comprender la vida cotidiana. “El objetivo del profesor es por tanto crear situaciones de tal naturaleza que susciten el pensamiento significativo que presente lo que es nuevo y sin embargo, que esté relacionado con lo que ya existe para despertar el interés para dar una respuesta.”⁵

2.1.2. El conocimiento fragmentado vs. el pensamiento crítico

En la mayoría de las ocasiones si no se aprende a pensar el conocimiento, se olvida, es inerte, ingenuo y sólo sirve como un ritual para cumplir con las tareas escolares. Se convierte en lo que David Perkins ha llamado **Síndrome del conocimiento frágil**⁶ y que se ha vuelto un problema no sólo de la primaria y secundaria, este fenómeno también se presenta en el nivel medio superior y superior. Y no sólo concierne a las matemáticas, puesto que ha trascendido a las ciencias sociales y humanidades.

Este síndrome del conocimiento frágil es algo real, ocurre siempre o casi siempre como consecuencia de las lagunas en el conocimiento y la interpretación errónea o falta de comprensión de la enseñanza recibida, también a la falta de estrategias de

⁴ Vázquez, Alicia. *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*, México, Paidós, 2000, p. 76.

⁵ Dewey, Jonh. *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata, 2002, p. 137.

⁶ Perkins, David. *La escuela inteligente*, México, SEP-GEDISA. 2000, pp. 36-37

enseñanza y aprendizaje adecuadas, de tal modo que el resultado es: un conocimiento frágil.

En general, el síndrome del conocimiento frágil se manifiesta cuando los alumnos no organizan sus conocimientos mediante argumentos reflexivos y si a eso se le agrega la dificultad de no saber relacionar y aplicar los conocimientos que posee, todo se reduce a una pereza mental que se pone en evidencia en cada momento y se opta por el método más común y a veces, el único que se les ha enseñado y practican: la memorización.

Si los alumnos no aprenden a pensar los conocimientos que están adquiriendo se corre el riesgo de que no sean capaces de comprender la realidad en la viven, de transformarse a sí mismos, de transformar la realidad y que perdure por siempre una relación de dominación y de sometimiento ante el profesor, que finalmente conviene bajo determinadas circunstancias, como ya mencionaba en el primera parte de esta investigación.

“En el marco del autoritarismo es frecuente el fenómeno de la dependencia, es decir, el alumno no cuenta con la capacidad para tomar decisiones y carece de los elementos para la conformación de una conciencia crítica y una concepción del mundo. Esta dependencia plantea la docencia como una relación superior-subordinado.”⁷

Para ir más allá en este análisis, es necesario señalar el planteamiento que hace Michel Foucault en su obra “Vigilar y castigar”, cuando menciona acerca de la disciplina en la escuela, cuando las órdenes del profesor son precisas y claras y no se cuestionan por parte de los alumnos, quienes a su vez deben responder a un “código más o menos artificial de señalizaciones establecido de antemano que provoque el comportamiento deseado de manera automática”.⁸ Dichas señales, están relacionadas con la forma en que el profesor actúa frente a los alumnos, su mirada y la manera en que se refiere a ellos, esto puede fomentar y promover la relación de dominación.

⁷ Glazman, Raquel. “*El vínculo docencia-investigación en la universidad pública*” en Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible, compilador Porfirio Morán, México, UNAM-CESU, Pensamiento universitario no. 92, tercera época, 2003, p. 109.

⁸ Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, SigloXXI editores, 2002, p. 170.

Es increíble observar como los alumnos que egresan hoy de la primaria, secundaria, bachillerato e incluso de la universidad lo hacen con enormes lagunas en los conocimientos básicos acerca del mundo en que viven. No comprenden gran parte de lo que se les enseña y lo que es peor, lo que llegan a saber no lo usan. Finalmente, los alumnos no saben y tampoco se les ha enseñado, a retener, ni comprender, ni usar el conocimiento tal como se desearía y además ¿para qué? si lo que menos importa es que los alumnos aprendan a pensar.

Habría que cuestionarse sobre ¿por qué pasa?, ¿qué es lo que puede limitar que los alumnos aprendan a pensar? Las respuestas pueden ser variadas dependiendo de los diferentes ámbitos, pero sí se podría decir que por un lado influye: los alumnos y la falta de desarrollo de habilidades y capacidades, por otro, los profesores y su falta de claridad en cómo y para qué; el ambiente dentro del aula y sus relaciones de sometimiento y violencia, incluso también el contexto social y la influencia de los medios masivos de comunicación.

Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y cómo lo están aprendiendo. Esta tarea aparentemente sencilla, exige un replanteamiento de los objetivos de la educación, el papel de la escuela y la vocación y compromiso de los profesores.

Por lo anterior, no basta sólo con que alumnos aprendan a pensar sino que lo hagan en forma crítica. El pensamiento crítico es una estrategia donde se coordinan diversas operaciones tales como: analizar, clasificar, jerarquizar y predecir.

Es importante señalar, que existe una clara necesidad de que, en el nivel medio superior y superior, se promueva la formación del pensamiento crítico, esto parece un requisito indispensable ante el creciente caudal de información que se genera en la sociedad. “El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual.”⁹

⁹ Boisvert, Jacques. *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 25.

El ejercicio del pensamiento crítico requiere de una gran actividad intelectual, por parte del alumno, acompañado de autonomía y mucha flexibilidad, además del entusiasmo, mentalidad abierta y responsabilidad, que ya se mencionaron.

El pensamiento crítico significa poner en práctica un conjunto de habilidades necesarias y diversas actitudes adecuadas que permitan a los alumnos razonar con claridad y expresar su pensamiento en forma adecuada: expresión oral, escrita, comprensión del material de lectura, así como la organización de pensamiento y su capacidad de análisis.

Algunos teóricos han definido y mostrado la importancia del pensamiento crítico por ejemplo, Erich Fromm en su obra "Saber escuchar", menciona que "el pensamiento crítico puede llegar a ser un arma para defenderse de la manipulación y el engaño que tiene como consecuencia la desinformación y la ignorancia."¹⁰ Otro ejemplo, es Boisvert quien afirma que el pensamiento crítico implica el análisis objetivo de cualquier información, fuente o creencia para evaluar su precisión y validez.

El pensamiento crítico es útil, es activo, a través de éste el alumno puede detectar debilidades y rectificar en un momento dado. El pensamiento crítico ayuda a evitar el síndrome del conocimiento frágil. A pesar de lo que se diga en el Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, documento analizado en el capítulo anterior, donde se afirma que es fundamental el enfoque constructivista en las actividades de enseñanza y de aprendizaje, esto tiene poco que ver con la realidad donde lo que más se recompensa es la repetición y la improvisación, donde lo que predomina es la información por encima de la formación. Todo ello conduce a la reproducción del conocimiento frágil y al final no propicia aprendizajes significativos y mucho menos el pensamiento crítico. (Ver cuadro comparativo)

De acuerdo con el planteamiento de Jacques Boisvert, el pensamiento crítico está relacionado con un enfoque pedagógico que refuerza la tarea de razonar y elaborar juicios, que los alumnos aprendan a escucharse entre sí, que pongan en duda aquellas opiniones que no se basen en razones válidas, que se ayuden entre sí para sacar inferencias de su discusión y busquen reconocer las suposiciones de cada uno, sin perder de vista el contexto y la capacidad de auto corregirse.

¹⁰ Fromm, Erich. *Saber escuchar*, Madrid, Ediciones Altaza, 1998, p. 175.

Cuadro Comparativo

Conocimiento Fragmentado	Pensamiento Crítico
<p>-El alumno no tiene relación directa con la materia de conocimiento pues está más preocupado por satisfacer las exigencias del profesor, por descubrir lo que él quiere en el examen y en las tareas extraescolares.</p> <p>- El libro o el profesor proporcionan soluciones ya hechas.</p> <p>- El profesor asume al conocimiento como un fin en sí mismo y entonces el objetivo es almacenarlo, amontonarlo y exponerlo cuando se pide.</p> <p>- Dar prioridad a la memoria como única habilidad del pensamiento.</p>	<p>- El alumno reconoce en qué medida puede reflexionar y pensar sobre cosas cotidianas, siendo creativo y participando con el profesor en una experiencia conjunta llena de significaciones.</p> <p>- Ofrecer material que ha de adaptarse y aplicarse al tema que se esté tratando, material atractivo y de interés.</p> <p>- La memoria, la observación, la lectura y el diálogo son todos ellos caminos para obtener datos.</p> <p>- El profesor favorece el aprendizaje en el sentido del descubrimiento.</p>

Para lograr pensar críticamente es conveniente desarrollar algunas habilidades generales como inducción y deducción que pueden utilizarse en diferentes áreas del conocimiento pero también se pueden aprender habilidades específicas para determinadas áreas del conocimiento, por ejemplo no se pueden enseñar las mismas habilidades para desarrollar el pensamiento crítico en ciencias formales que en ciencias fácticas y a su vez no se le puede dar el mismo tratamiento a las ciencias naturales que a las ciencias sociales.

Para generar pensamiento crítico en el área de las ciencias sociales se podrían desarrollar algunas habilidades como:

- Leer de manera crítica: analizar textos
- Evaluar la credibilidad de las fuentes de información
- Analizar argumentos, interpretaciones, opiniones y teorías
- Analizar los significados de palabras y frases
- Desarrollar un punto de vista personal
- Saber escuchar
- Comparar y confrontar los ideales con la realidad

- Examinar y evaluar diferentes supuestos
- Distinguir entre los hechos pertinentes y los que no lo son
- Examinar las implicaciones y las consecuencias de los hechos
- Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos

2.2. Construcción del conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales.

2.2.1. El conocimiento en las ciencias sociales

De acuerdo con Juan Deval “el conocimiento claro y puntual de los fenómenos sociales debiera ser uno de los objetivos primordiales de la educación.”¹¹

Al enseñar una ciencia resulta importante que los alumnos comprendan cuáles son sus características peculiares, cuál es la forma de conocimiento y de trabajo propias de la disciplina. Sin embargo, a veces los profesores de nivel medio superior no siempre están conscientes de la naturaleza del saber de la disciplina que imparten y por lo tanto, cometen el error de dar un mismo tratamiento al conocimiento cualquiera que este sea, no se toma en cuenta la manera particular de abordar la realidad que cada área representa. Esto lleva a los profesores a proporcionar conocimientos triviales que con el tiempo se vuelven conocimiento frágil e inútil.

El profesor tiene que estar atento al qué, cómo y a quién va a enseñar, tomar en cuenta el propósito de la disciplina y cómo éste se relaciona con los métodos, estrategias didácticas utilizadas de manera adecuada para que los alumnos logren aprender; por último, el quién, que se refiere a las características y desarrollo intelectual de los alumnos. Cuando no se investiga y no se conoce con detalle sobre lo anterior, la organización del trabajo en el aula se vuelve pasiva, dispersa, arbitraria, autoritaria.

¹¹ Delval, Juan. *Creecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, Editorial Laia, 1989, p. 307.

En la actualidad, algunos profesores y alumnos, creen que el aprendizaje de las ciencias sociales es una actividad meramente repetitiva en la que el razonamiento no es necesario, basta con memorizar datos y fechas en el caso de Historia o artículos de la Constitución en el caso de Derecho o hacer algún resumen copiado de la teoría Marx para el caso de Sociología. Ya que para las materias de ciencias sociales no se requiere el mismo esfuerzo ni la misma dedicación que para matemáticas o física.

Así, por ejemplo, si un alumno reprueba una materia como matemáticas es probable que sus padres decidan proporcionarle toda la ayuda posible o los propios alumnos la busquen de un profesor particular o asistir a las asesorías que organiza la institución. Sin embargo, si los alumnos reprueban alguna de las disciplinas sociales, lo único que obtendrá es insistirle que estudie más, puesto que esas materias no implican problemas de comprensión.

Para lograr una actividad de comprensión de las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales es preciso tener en cuenta cuáles son las habilidades que se espera de los alumnos en cuanto a razonamiento se refiere. Pues entender los conceptos de las ciencias sociales exige conocer y asimilar el contexto en el que surgen o cobran relevancia. Por ejemplo, si comparamos las explicaciones que se ofrecen en los libros de texto norteamericanos y latinoamericanos sobre los problemas de distribución de la riqueza entre las diferentes regiones del planeta, se pueden encontrar diferencias sustanciales.

Desde el punto de vista de la enseñanza, convendría incluir información acerca de cómo distintas posiciones del pensamiento sociológico e histórico ofrecen distintas versiones según los supuestos en los que estén basadas. Evidentemente, la enseñanza de las ciencias sociales se encuentra indisolublemente ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico, dichos valores a veces no están explicitados en los textos, dichos valores deben ser explicados por el profesor y proporcionar los medios para reflexionar sobre ello.

Al hablar de los medios que se pueden utilizar para la comprensión de las ciencias sociales, la interpretación y el análisis de textos se convierte en una estrategia fundamental. A veces, el alumno lee y no tiene claridad de por qué o para qué lo hace (como muchas otras actividades dentro del aula) no reconoce que un texto puede ser un valioso instrumento, un pretexto para promover el pensamiento crítico y profundizar sobre la realidad. En la lectura, el alumno realiza un trabajo considerable que varía con

la dificultad del texto pero que resulta muy benéfico para desarrollar la capacidad de pensar.

En general, el conocimiento social constituye una parcela muy descuidada en el trabajo escolar y se considera marginal frente a otras disciplinas lo que se traduce en que su enseñanza sea deficiente. Lo anterior, se demuestra cuando los alumnos adquieren los conocimientos histórico-sociales de manera pasiva y contemplativa y no constructiva donde el alumno sea sujeto de su aprendizaje, que se apropie del conocimiento, se transforme a sí mismo y sea capaz de transformar su entorno.

2.2.2. El descubrimiento y análisis de lo social.

El conocimiento debe servir para pensar el contexto, la circunstancia del propio sujeto que quiere conocer su realidad. Es necesario que los alumnos conozcan ampliamente la sociedad en la que viven a través del descubrimiento, la comprensión y el análisis de la vida cotidiana, que se den cuenta de que la realidad es una construcción social.

Sin embargo, la mayoría de los profesores se han dedicado a dar explicaciones de la realidad –desde sus perspectivas particulares, como si fuera la única forma y a veces no muy objetiva- y no han enseñado a los alumnos a pensarla. Y si a eso se le agrega el hecho de que: “las explicaciones de la realidad, en nuestra época son de carácter hegemónico pues son resultado de la revolución tecnológica mercantil que nos ha ubicado en el terreno de la razón instrumental, donde casi toda reflexión se orienta hacia lo útil y hacia las leyes del mercado.”¹²

El objeto de estudio de las ciencias sociales es diverso, amplio y complejo. Dicho objeto, desde un enfoque macro, es la sociedad pero en lo particular (desde un enfoque micro) cada ciencia social tiene un objeto de estudio específico, esos objetos de estudio particulares deben estar ubicados en un contexto histórico y social determinado, son objetos de estudio cambiantes porque la sociedad misma cambia. Se puede afirmar que las ciencias sociales tienen como objeto de estudio al ser humano-sujeto social y todo lo que es creado o modificado por éste: la sociedad, la

¹² Vázquez, Alicia. *En busca de la enseñanza perdida. Un modelo didáctico para la educación superior*, México, Paidós, 2000, p. 37

cultura, los sistemas económicos, los sistemas políticos, etcétera. Según Gustavo Emmerich, el objeto de estudio de las ciencias sociales se distingue porque:

- ✓ Tiene conciencia de sí mismo, lo que le permite...
- ✓ Tener voluntad propia, y por lo tanto...
- ✓ Capacidad de transformarse a sí mismo y a sus circunstancias;
- ✓ Pero además tiene capacidad de expresar sus ideas y emociones y por ello...
- ✓ Las ideas y emociones humanas, y las formas en que éstas se derivan de o afectan a la realidad material, integran también el objeto de las ciencias sociales;
- ✓ En suma, el objeto de las ciencias sociales no sólo es la conducta observable, sino también las ideas o emociones que la inspiran o le dan sentido;
- ✓ A lo que puede agregarse además que tal objeto incluye no sólo lo regular o repetitivo, sino también lo singular o irreplicable.¹³

Incluso, se puede decir que el objeto de estudio de las ciencias sociales cambia rápida y constantemente, pues la sociedad está integrada por sujetos que piensan, que tienen voluntad propia y modifican constantemente su entorno natural y social, así como sus propias conductas e ideas.

En este sentido, la escuela puede convertirse en un espacio de reflexión de la realidad social, donde se puedan analizar diferentes aspectos en los que los alumnos están inmersos, es necesario que tomen conciencia de su naturaleza social y del peso que tiene conocer los diversos aspectos de la realidad social en la que participan y que sean capaces de obtener información y saberla interpretar. Por ejemplo, es importante que los alumnos descubran los diversos papeles sociales que desempeñan en las diferentes relaciones sociales y las circunstancias bajo las cuales se manifiestan los comportamientos tanto propios como de los otros.

Los alumnos de nivel medio superior deben aprender a distinguir los distintos ámbitos de la realidad social como son el político, lo económico, las diferentes instituciones, las costumbres, los valores de grupos determinados, quién y cómo se da la toma de

¹³ Emmerich, Gustavo. *Metodología de la ciencia política*, México, Editado por la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Iztapalapa, 1999, p. 57.

decisiones y todos los hechos reales que se relacionen con los sujetos que constituyen el objeto de estudio de las ciencias sociales, así como analizar la dimensión histórica y temporal de esos hechos. Esto último, es relevante en el sentido de que la dimensión social y la dimensión histórica son inseparables, pues en un momento dado el alumno no podría comprender lo que él es ni la sociedad en que vive si no comprende los procesos a través de los cuales se ha llegado hasta allí.

Capítulo 3. Comprensión de lectura en textos de ciencias sociales

3.1 Comprensión de textos en la ENP

3.1.1. Enfoque general sobre la lectura y la comprensión de la lectura

Aprender a leer significa entender lo que se lee para aprender más, para comprender mejor lo que nos rodea, es un proceso complejo que consiste en descubrir los significados de un texto escrito, pero algo que se debe tener en cuenta es que la lectura no es un fin en sí misma, sino que puede resultar un instrumento lo suficientemente poderoso para la innovación y para el cambio.

La lectura es una herramienta básica, indispensable y estratégica, ya que de su dominio depende el acceso a diferentes fuentes de información, a diversos conocimientos y a distintas disciplinas. La lectura es una destreza académica donde no basta con una enseñanza orientada a identificar letras, sílabas y palabras, ni a memorizar el nombre de las letras, ni a relacionar la correspondencia entre signo y sonido, tampoco basta con el enriquecimiento del vocabulario; la lectura es mucho más que eso, es crecimiento, es acercamiento humano, es un acto eminentemente social.

La lectura puede ser una llave que abre un mundo infinito, que puede transportar a los lectores a situaciones posibles en que no sólo se aprende sino se estimula a pensar. Según Juan Delval, “el lector a la hora de llevar a cabo la acción de interpretar el sentido de lo que lee está actuando simultáneamente en tres sistemas”¹: el sistema de las palabras y su forma (grafofónico), el de las relaciones entre las palabras (sintáctico) y el del significado que proporciona el texto (semántico). Esto incluso tiene que ver con el desarrollo intelectual de los alumnos, si el lector es un niño se centra más en la forma de las palabras mientras que los lectores adolescentes y adultos se centran más en el significado.

Gracias a la lectura se tiene acceso a la cultura, se aprende a escribir, se aprende a comunicar ideas, se amplía el vocabulario, se desarrolla el pensamiento crítico, se aprenden nuevas formas de pensamiento y se construyen significados.

La lectura varía dependiendo de quién lee y lo que lee, pero a la larga resulta muy benéfico para desarrollar la capacidad de pensar, de innovar, de transformar, se puede

¹ Delval, Juan. Op. Cit., p. 219

convertir en un ejercicio de libertad. Dicho ejercicio de libertad es un claro planteamiento de la teoría sociológica de la resistencia y que es el enfoque que se ha intentado sustentar y defender en esta investigación

Sin embargo, con frecuencia los alumnos de la ENP que están en área III no emplean procedimientos que les faciliten la comprensión y el aprendizaje, en unos casos porque no los conocen, en otros porque no saben cuándo es conveniente emplearlos y en otros más porque las formas de evaluación -a las que por costumbre se han visto sometidos- no favorecen su aplicación.

El interés por el estudio de la lectura, su adquisición e intervención de sus dificultades no es novedoso ni reciente. Existe una multitud de estudios sobre la lectura que demuestran que tanto profesionales del ámbito escolar como investigadores y científicos han creado un campo de conocimiento (principalmente en las áreas de Psicología y Pedagogía) donde se ubican trabajos relativos a los métodos de enseñanza, a los procesos psicológicos implícitos en el acto lector, a los procesos de adquisición temprana, a la explicación, evaluación e intervención.

De acuerdo con Romero y González en su libro *Prácticas de comprensión lectora*,² en los años setenta del siglo pasado, las tendencias en la investigación sobre la lectura se distinguían en dos grandes bloques: uno de carácter más teórico y básico, y otro de carácter más aplicado. Por un lado, se destacaban los estudios sobre los procesos implicados en el proceso lector, basados en los procesos de comprensión lectora. Por otro lado, se encontraban los estudios sobre metodología de enseñanza y/o en la intervención de las dificultades de aprendizaje de la lectura y/o de comprensión lectora.

Durante esta época, se asumía que la comprensión lectora tenía que ver más con la pronunciación y el reconocimiento de palabras e ideas, incluso surgieron algunos estudios que señalaban las relaciones causales entre la velocidad lectora y la comprensión de lo leído, medidas en términos de tiempo de lectura y recuerdo de ideas, respectivamente.

² Romero, J. Francisco y González, M. José. *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, p.17.

A finales de los setenta y hasta la actualidad, surge un cambio en la orientación de las investigaciones generado por los avances en la Psicología cognitiva y en la práctica educativa, entre otras razones. Se pueden señalar como objetivos de la investigación en este periodo los siguientes: la búsqueda por generar una teoría o modelo teórico explicativo del proceso lector que permitiera identificar las variables implicadas y sus relaciones; en segundo lugar, el intento por aplicar nuevas metodologías en la investigación para determinar las causas y características de los sujetos que presentan dificultades de aprendizaje, de manera que se tuvieran los elementos para intervenir de manera adecuada.

Dentro de esta nueva tendencia sobre la lectura existe una gran preocupación por explicar a la comprensión lectora como un proceso y no como un producto, aparecen modelos teóricos que se encargan de dar explicaciones sobre cómo se aprende a leer y se lleva a cabo la comprensión de los textos escritos y qué mecanismos hacen posible tal situación.

En cuanto a la metodología empleada en la investigación sobre la comprensión lectora, cabe destacar que en este mismo periodo surgió un cambio en cuanto a las variables de estudio, los instrumentos de medida y los tipos de estudios. Las variables de estudio que predominan en la literatura son de naturaleza cognitiva o meta cognitiva, es decir, las que intentan estudiar el conocimiento de lo que el sujeto conoce acerca de lo que es o significa leer y comprender. En la actualidad, frecuentemente, se encuentran estudios que tratan de comprobar a través de la observación lo que hace un lector experto y/o lo que hace un lector que comienza apenas a aprender a leer.

Durante mucho tiempo se creyó y aún se sigue creyendo que la lectura es un proceso de transferencia de información de donde el lector extrae el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que le permite transferir significado de la página impresa a sus mentes y que para hacer esto, se da por supuesto, que el lector necesita técnicas específicas que le permitan realizar dicha transferencia. Muchos profesores adoptan esta concepción (la mayoría de manera lo hace de manera inconsciente) cuando diseñan actividades de lectura a través de las cuales se pretende mejorar la habilidad de los lectores para transferir información. Estos profesores consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esa transferencia, para quienes tienen esa concepción de la comprensión de lectura, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida.

Algunos teóricos como T. H. Cairney comenzaron a poner objeciones a los supuestos básicos de la lectura centrada en la transferencia, proponiendo teorías de enfoque interactivo que dan mayor importancia al papel del lector (y a sus conocimientos previos) en el proceso de lectura. Para quienes conciben la lectura como un proceso interactivo suponen que los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir significado. Esta es la concepción que se quiere adoptar en la presente investigación y a partir de los supuestos planteados elaborar un programa de lectura interactivo con textos de ciencias sociales para los alumnos de la ENP.

Si el profesor supone que el significado del texto está fijado y el lector se limita a extraerlo, la mayor parte de su enseñanza estará orientada a proporcionar técnicas que permitan a dichos lectores desenvolverse bien en la transferencia de información; pero si el profesor considera a la lectura como un proceso de construcción, empleará estrategias muy distintas para estimular el desarrollo de la comprensión, dejará de utilizar técnicas aisladas de comprensión y comenzará a tomar en cuenta su papel de apoyo al lector cuando éste trate de construir el significado mientras lee.

3.1.2. El proceso de comprensión de lectura

Parece que existen casi tantas teorías de la lectura como métodos. Definir la naturaleza del proceso de la lectura es difícil, quienes han investigado sobre esto tratan de describir el proceso de la lectura utilizando los limitados datos disponibles. Estos esfuerzos han conducido a una enorme cantidad de explicaciones alternativas, ninguna de las cuales coincide exactamente con las otras, aunque muchas de ellas adoptan perspectivas comunes.

Según Díaz-Barriga y Hernández “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.”³

³ Díaz-Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. Op. Cit., p. 275.

Las características del lector se pueden determinar de acuerdo con sus intereses, actitudes, conocimientos previos, entre algunas; en relación a las características del texto se pueden mencionar la intención del autor que puede ser explícita o implícita y las características del contexto que tiene relación con las demandas específicas, la situación social, etcétera; todo ello se tiene que considerar a la hora de llevar a cabo la comprensión de lectura y por ello se dice que es una actividad interactiva.

La interacción entre el lector (el alumno) y el texto (el autor) ocurre dentro de un contexto donde ambos están inmersos, no es lo mismo leer un texto determinado por la exigencia del profesor, del programa o bien por la institución, para pasar un examen o hacer una tarea, que leer un texto por gusto, por diversión o placer, por el interés personal del lector, así como tampoco es igual leer un libro que pertenece a un contexto sociocultural igual o diferente al que pertenece el lector. Es importante reconocer que mucho tiene que ver el contexto a la hora de conducir o reproducir situaciones de comprensión de lectura.

Aunque unas teorías han dado más importancia al lector, y otras más importancia al texto, o bien algunas más relevancia al contexto, todas según T.H. Cairney han aportado elementos en los ámbitos de: papel del lector y el conocimiento del mismo, la categoría del texto, la influencia de los componentes basados en el texto (incluidos el conocimiento del texto, vocabulario, etcétera), el lugar que ocupa el significado en el proceso, el impacto del contexto y la influencia de los objetivos del lector sobre el significado.⁴

Será importante explicar con mayor detalle a que se refiere el autor con cada uno de estos aspectos que intervienen en el proceso de la comprensión de la lectura:

El papel del lector

El lector toma parte activa como constructor del significado porque aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto. Los lectores (los alumnos) que comparten conocimientos, cultura y experiencia similares compartirán también significados cuando lean el mismo texto pero también las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando leen. Por lo tanto, se tienen múltiples lecturas del

⁴ Cairney, Trevor. *Enseñanza en la comprensión lectora*, Madrid, Editorial Morata, 2002, p. 30.

mismo texto que producirán distintos significados. El lector debe participar activamente a la hora de la comprensión del texto ya sea interpretando, verificando, depurando, descartando o dando seguimiento para construir de manera consciente la representación y situación del texto.

El texto se inscribe en un contexto específico y está determinado en parte por la cultura y la sociedad en la que se crea, el reconocimiento de este hecho puede tener una profunda influencia sobre el significado que el lector construya cuando se enfrenta al texto.

También es importante mencionar aquí el papel que desempeña el autor, pues su texto es un esquema que encierra la posibilidad de generar varias y diferentes interpretaciones. El autor y su texto pueden trascender por el tipo de mensaje que comunica y por los diferentes significados que se construyen.

La categoría del texto

Los tipos específicos de texto promueven distintas expectativas, diversos objetivos y se plantean diferentes exigencias al lector. En el caso de las ciencias sociales se pueden encontrar diferentes niveles de textos: a) un primer nivel serían los textos que abordan a las ciencias sociales de forma general como su objeto de estudio, clasificación de las ciencias, métodos utilizados en las ciencias sociales, algunos conceptos importantes que corresponden a las diversas disciplinas que conforman a estas ciencias; b) un segundo nivel estarían los textos que abarcan a una ciencia social en particular en donde se analizan las diferentes teorías y autores que han surgido dentro de esa ciencia, su objeto de estudio específico, conceptos utilizados; y c) un tercer nivel en donde podrían estar los textos que fueron elaborados por los fundadores de las ciencias sociales que pueden ser considerados como **clásicos**⁵ porque los temas que abordan se consideran todavía pertinentes de estudiar en nuestros días.

El lugar del significado

A veces el significado que le da un autor a un texto determinado no es similar al significado que le dio el autor, esto depende de la interacción o diálogo que se haya establecido entre el autor y el lector. También puede ocurrir que varios lectores aún

⁵ Giddens, Anthony. *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 16.

leyendo el mismo texto en condiciones similares no coincidan en su interpretación sobre éste. De hecho puede ser que un lector en momentos y circunstancias diferentes lea el mismo texto y no lo comprenda igual. Estas perspectivas conducen a resultados diversos en la construcción del significado del texto cuando se realiza la comprensión de lectura.

La influencia del objetivo del lector

La lectura es un proceso no lineal sino de construcción de significado, interactivo y repetido (hábito). En algunas ocasiones la lectura comienza con la búsqueda del significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que se enfrente a las páginas impresas, en otras ocasiones sólo lo hace por gusto. El objetivo perseguido por el lector en la lectura es también un factor importante en su comprensión.

Si el profesor, a la hora de diseñar una didáctica para comprender los textos de ciencias sociales como la que se plantea en el modelo de intervención, considera los factores antes expuestos es mucho más probable que haga de la lectura un acto que promueva el pensamiento crítico porque está asumiendo a la lectura como un proceso de pensamiento activo.

Sin embargo, el proceso de comprensión de lectura -en muchas de las instituciones educativas de nuestro país, en todos los niveles incluyendo a la Escuela Nacional Preparatoria-, se reduce a la presentación de pasajes de lectura seguidos por una serie de preguntas diseñadas para comprobar la transferencia de la información como el reconocimiento de palabras. Esta forma de realizar la comprensión de lectura es deficiente, no se reconoce en que la lectura puede ser una estrategia útil para la solución de problemas, para desarrollar el razonamiento y el pensamiento crítico.

Los profesores crean contextos de clase en donde se marcan ciertos aspectos relativos a la lectura y a la escritura independientemente del área de conocimiento que se trate, las expectativas que se tienen con respecto a dichas actividades, los materiales y procedimientos utilizados influyen sobre las creencias que tienen los alumnos acerca de la lectura y de la escritura: sus objetivos, su valor, lo que les ofrece.

Lamentablemente, en la mayoría de los casos, las clases están dominadas por materiales y prácticas docentes cerradas que no sirven mucho para enseñar a leer y a escribir, para empezar los profesores por ejemplo de ciencias sociales (Sociología, Derecho, Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas y Problemas sociales, económicos y políticos de México) no emplean o emplean poco tiempo en enseñar a los alumnos a comprender textos porque se parte del supuesto de que ya lo aprendieron.

En general, parece que son muchos los profesores que prestan poca ayuda mientras los alumnos siguen sin proveerse de las estrategias que les ayuden a crear significado y no sólo a reproducirlo. Incluso se puede decir que aunque exista investigación dedicada a la comprensión de lectura- dicha investigación en la mayoría de los casos sólo se da en el campo de la literatura y no en otras áreas del conocimiento-, lo cual demuestra que falta mucho por hacer.

Las estrategias de comprensión de lectura deben ser consideradas objeto de enseñanza y aprendizaje de cualquier área de conocimiento. Es necesario cambiar la forma de enseñar la comprensión lectora y este cambio se va a dar en la medida en que cambie también el cómo concebimos la enseñanza y el aprendizaje, el papel de la escuela y los objetivos de la educación, incluso la relación profesor-alumno.

Si queremos que los alumnos se conviertan en lectores activos en vez de ser receptores pasivos de información, se debe estimular a que hagan algo más que descifrar palabras de manera mecánica, que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado, que se vuelvan críticos y autónomos para que se puedan integrar de manera adecuada al nivel superior.

En ese sentido, el profesor debe proveer a los alumnos de las estrategias que les permitan abordar diferentes textos. Como por ejemplo es necesario que los alumnos ante un texto:

- ✓ Comprendan los propósitos de la lectura: ¿Qué he de leer?, ¿Por qué?, ¿De qué me servirá?
- ✓ Aporten a la lectura sus intereses y motivaciones, así como los conocimientos previos de que dispongan: ¿Qué sé que me puede ayudar a entender lo que leo?

- ✓ Identifiquen lo que es importante teniendo en cuenta los propósitos que guían la lectura: ¿Cuál es la información esencial que aporta el texto? ¿Cuál puedo considerar que es poco relevante?
- ✓ Evalúen la consistencia interna del texto, su adecuación al conocimiento previo y el grado en que responde a las expectativas generadas: ¿Tiene sentido este texto? ¿Son coherentes sus ideas?
- ✓ Comprueben en qué medida van comprendiendo el texto, mediante la recapitulación, revisión e interrogación: ¿Cuál es la idea principal en este párrafo?
- ✓ Elaboren e intenten inferencias de diferentes tipos, como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones: ¿Cuál podría ser la solución al problema que aquí se plantea? ¿qué puedo extraer de lo que he leído? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra?

Estas estrategias no pueden ni deben ser un fin en sí mismas, sólo son un medio que ayuda a la comprensión de lo que se lee, que se pueden aprender a través de la práctica de manera cotidiana, en actividades concretas dentro del aula donde los alumnos puedan participar activamente y tampoco basta con aplicar sólo una sino hacer diversas combinaciones entre ellas. Es en las diferentes situaciones de trabajo dentro del aula que el profesor y los alumnos deciden qué estrategias y el sentido de la lectura, pues como ya se ha venido mencionando, depende del área de conocimiento.

También, es necesario señalar que los alumnos al igual que los profesores tienen que aprender a reconocer las dificultades que conlleva la comprensión de un texto así como, el origen de estas dificultades, ¿para qué? para poder establecer qué enseñar y qué aprender en función de las exigencias del propio texto como de las actividades relacionadas con éste.

De acuerdo con José Quintanal Díaz⁶ la comprensión de lectura es un proceso que tiene tres momentos:

⁶ Quintanal, José. “Tratamiento complementario de la lectura en el aula”, en Teresa Bofarull, Et., al. *Comprensión lectora. Claves para la innovación educativa*. Laboratorio educativo, Caracas, 2001, p.53.

Antes de iniciar la lectura

- ✓ Disposición por parte del alumno, una buena dosis de voluntad que le aporte motivación
- ✓ Información previa necesaria
- ✓ Que le encuentre sentido

Durante el proceso

- ✓ Interacción entre el lector y el texto, un acercamiento humano
- ✓ Valorar la información recibida y relacionarlo con sus propios conocimientos previos e incorporar las novedades a su esquema mental de una forma organizada

Después de la lectura

- ✓ Saborear el fruto de su actividad: usarlo en la solución de un problema y compartirlo con el grupo
- ✓ Toma de conciencia del conocimiento adquirido

Es importante señalar que la comprensión de lectura es un proceso donde los alumnos ponen en juego la información del texto, la información del contexto y los conocimientos previos que poseen sobre el texto y sobre su realidad. La selección que el profesor haga de los textos estará en función del nivel de los alumnos a quienes va dirigido de tal manera que se pueda garantizar en la medida de lo posible la funcionalidad y la significatividad de la lectura.

3.1.3. La enseñanza de estrategias de comprensión de lectura

Mientras se lee un texto ocurren en forma simultánea procesos que dependen de las características del lector (el alumno y sus conocimientos previos) y otros procesos que inician a partir de lo que el texto aporta.

A través de la lectura el profesor puede favorecer el análisis de la realidad social y para ello cuenta con un recurso pedagógico muy importante que son las preguntas. Las preguntas pueden resultar una buena estrategia para dar respuesta a la comprensión de textos.

Las preguntas pueden ser de dos tipos:

- Preguntas que favorecen las inferencias de conexión textual (relacionar ideas que estén dentro del texto y que sean explícitas).
- Preguntas que favorecen o están dirigidas a estimular las inferencias extratextuales (construir ideas que van más allá del texto y que están implícitas en el texto).

Las primeras pueden ayudar a establecer la relación entre ideas sucesivas dentro de un texto, mientras que las segundas requieren de un procesamiento más profundo de la información que implica la activación de ideas previas que pueden motivar a comprender la situación descrita o explicada en el texto, se trata de que el alumno realice relaciones entre las ideas y sea capaz de generar otras nuevas, éstas últimas son preguntas que incluso pueden estimular a hacer inferencias que probablemente no haya hecho en el proceso de lectura ordinario.

Otra forma de estimular las inferencias es que los alumnos hagan un ejercicio de autoexplicación de lo van entendiendo del texto. Por ejemplo, se pueden leer pequeños párrafos sobre un tema en particular, dentro de la clase y que tras la lectura, los alumnos expliquen con sus propias palabras lo que significa para ellos, preguntarles sobre si les proporciona nueva información, cómo se relaciona con lo que leyeron anteriormente, si les proporciona una mejor comprensión del tema o si les suscita otras preguntas que no se habían planteado antes.

Habría que señalar que cuando los alumnos hacen sus autoexplicaciones, estas pueden ser de dos tipos:

- Aquellas que incluyen inferencias y razonamientos que van más allá de la información del texto.
- Aquellas que no suponen ningún tipo de inferencia, ni siquiera incluye la nueva información, es repetir tal cual la información con las mismas palabras del autor.

En las primeras, el hecho de realizar inferencias hace que la lectura sea una construcción del conocimiento porque es un proceso donde se activan los conocimientos previos y se integran las nuevas ideas con lo que ya se conocía. Mientras que en las segundas sólo se hace paráfrasis del texto, lo cual después puede

olvidarse, es información que no resulta significativa y “se reproduce el síndrome del conocimiento frágil”⁷.

Cuando el conocimiento se construye, significa que el conocimiento que se está elaborando, se hace explícito y así es más probable que los alumnos se den cuenta si la información que está proporcionando el texto a lo mejor entra en contradicción con las ideas que ya tenía sobre el tema o si la idea del autor entra en contradicción con otra idea dentro del mismo texto. Por lo tanto, se promueve el diálogo entre el texto y el lector (los alumnos) y entonces la lectura se convierte en una verdadera actividad de comunicación.

El objetivo principal es hacer que los alumnos a través de la lectura logren desarrollar el pensamiento crítico y tener una visión mucho más clara y objetiva de la realidad social.

Lo acertado de esta estrategia de la elaboración de preguntas (que está sustentada en los estudios de Eduardo Vidal-Abarca y Gabriel Martínez Rico) puede ser aplicada en cualquier texto, porque promueve el proceso de comprensión de lectura bajo diversas situaciones tanto individuales como grupales, en el caso de que la estrategia se trabaje en equipos es muy importante que las autoexplicaciones sean compartidas porque así todos los integrantes del grupo participan, dicho intercambio los enriquece en su comprensión sobre el texto y se promueve el aprendizaje cooperativo.

Algunos de los problemas que se pueden presentar a la hora de aplicar esta estrategia son:

- Que los alumnos no cuenten con suficientes conocimientos previos
- Que el texto requiera tantas inferencias que apenas puedan generarse explicaciones sobre él
- Que los alumnos a la hora de hacer sus explicaciones por las limitaciones en el lenguaje terminen haciendo paráfrasis
- Que los alumnos a pesar de tener conocimientos previos hagan paráfrasis debido a un tipo de lectura muy superficial

⁷ Perkins, D. Op. Cit., p.40

- Que los profesores no les pidan a los alumnos que vayan más allá del texto o no les pida que hagan autoexplicaciones o no permita que se intercambien ideas entre los integrantes del grupo.

Se pueden agregar otras dificultades que tienen que ver con el proceso de comprensión de lectura en general como:

- Desconocimiento del significado de ciertas palabras y que tampoco puedan inferirlas
- Falta de habilidades necesarias para relacionar las nuevas ideas con las ya dadas dentro del texto, provocando serias dificultades para poder establecer la coherencia necesaria (habilidades que no han desarrollado o no saben como aplicarlas)
- Que no puedan darle sentido al texto como una totalidad
- Que no tengan la habilidad de identificar los enunciados principales que le puedan dar una representación general del texto y por lo tanto no pueda haber una comprensión de lo que se refiere el texto.
- Una dificultad adicional es la falta de motivación que muestran la mayoría de los alumnos para llevar a cabo el proceso de comprensión de lectura ya sea por los temas o por los textos mismos que no parecen interesarlos, porque los consideran aburridos o porque contienen términos o explicaciones complejas, a muchos alumnos no les gusta leer por obligación o bien porque tienen actitudes negativas ante la lectura.

3.2. Modelo de intervención para la comprensión de lectura en ciencias sociales.

3.2.1. Programa de comprensión de lectura dirigido a los alumnos de Área III de la ENP en las asignaturas de Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas y Sociología

Características

Una de las características de dicho programa es que sea de carácter constructivista, es decir que se recupere la participación activa de los alumnos, que los textos que lean resulten significativos en la medida en que puedan relacionarlos con sus conocimientos previos y les ayuden a entender mejor el contexto social en el que viven.

Es un programa propuesto para trabajar en las asignaturas de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas que es obligatoria y Sociología que es una materia optativa, ambas dentro del Área III económico-administrativas, con una duración de 90 sesiones de 50 minutos cada una, durante un ciclo escolar anual. Para mayor detalle los programas oficiales de dichas asignaturas con las horas destinadas a los contenidos, así como las lecturas propuestas se encuentran en el anexo de esta investigación.

Objetivos

- ✚ Que el alumno a través de la comprensión de lectura de textos en ciencias sociales ejercite el pensamiento crítico y pueda entender su realidad social.
- ✚ Que el alumno se conozca mejor a sí mismo, que identifique qué variables personales están implicadas en la tarea de comprensión de lectura.
- ✚ Que el alumno identifique y aprenda a utilizar estrategias de selección, integración y control así como de evaluación de su comprensión de lectura y en el significado que construye de los textos.

Visión

Que el programa tenga como visión que la comprensión de lectura es un proceso y un medio y no un producto y un fin en sí mismo, donde el lector participa activamente y donde se ponen en juego estructuras, estrategias y conocimientos que hacen que el lector construya su propia interpretación del texto y verifica o transforma sus ideas iniciales que tenía sobre éste.

La lectura es un proceso de creación e interpretación de proposiciones. Es un proceso de aplicación de conocimientos previos, de estrategias y expectativas o motivaciones personales y un instrumento muy válido para aprender y aprehender la realidad en la que vive.

Para ello será necesario considerar factores importantes como:

- ✓ **Factores relativos al sujeto:** Atención, memoria, concentración, uso del lenguaje, creación y uso de conceptos del texto, hallar y recordar las ideas principales y de detalle, establecer un orden en los acontecimientos, prever posibles acontecimientos y resumir la información en breves palabras, etcétera. Se ha podido comprobar, durante el trabajo en el aula, que cuando los textos

son interesantes para los alumnos, presentan mejor disposición para entender lo que leen e ir más allá del texto.

- ✓ **Factores relativos al contexto:** Son las condiciones en relación al entorno escolar donde hay que considerar la relación profesor-alumnos, la adecuación de los materiales de lectura y del método de enseñanza de la lectura y de la comprensión de textos de ciencias sociales (adecuación en cada materia en específico) así como la adecuación de los objetivos y de la metodología empleada en la programación o planeación del profesor ya sea por actividad, etapa o curso.
 - En cuanto a la **relación profesor-alumnos**, es necesario considerar que debe concebirse como una relación entre iguales y que en ella intervienen la disposición y tamaño de la clase, dinámica y estructura de la clase (actividad en grupo o individual, estructurada o no), la actitud del profesor hacia la enseñanza, conocimientos del profesor sobre su materia, pero también sobre métodos de enseñanza y sobre las estrategias de comprensión lectora.
 - En relación a los **materiales y tipos de texto** resulta importante que éstos faciliten la comprensión es decir, que no tengan información excesiva y poco relevante, que sea un texto coherente, que tenga organización en las ideas y sobre todo que sea adecuado para quienes está dirigido que son alumnos adolescentes de 16-18 años en promedio que están cursando área 3 Económico-administrativas.
 - Sobre los **métodos de enseñanza**. Estos deben ser eficaces en la medida que se apeguen a las características de los sujetos por ejemplo un método que puede resultar útil es que los alumnos lean en clase y trabajen junto con sus compañeros el texto compartiendo e intercambiando ideas lo cual podría mejorar su rendimiento y su comprensión lectora.

3.2.2. Construcción de una didáctica para abordar los textos de ciencias sociales.

Para leer con sentido crítico y reflexivo se requiere de una lectura atenta, minuciosa, activa y consciente, donde se apliquen una variedad de estrategias que estén relacionadas con:

- ✓ Activación del conocimiento previo del alumno
- ✓ Plantear preguntas relevantes que se pueden hacer incluso antes de iniciar el proceso de comprensión
- ✓ Elaborar predicciones acerca de lo que se tratará y cómo lo dirá el autor, estas predicciones sirven para pensar en contexto del texto
- ✓ Identificar las partes relevantes del texto
- ✓ Utilizar actividades de apoyo tales como: subrayar, tomar notas, relectura parcial o global
- ✓ Identificar la idea o tesis central del texto
- ✓ Elaborar un resumen del texto

El conocimiento de estrategias de comprensión de lectura no garantiza su uso o que este uso sea apropiado ante las diversas demandas de cada disciplina que cursan los alumnos de Área en la ENP. El profesor o los profesores en conjunto tienen que promover la práctica permanente de las diferentes estrategias así como su uso autorregulado.

Existen varios aspectos a considerar en la práctica así como en la enseñanza de las diferentes estrategias para la comprensión de la lectura:

- La enseñanza se basa en la práctica-interactiva y conjunta de las estrategias creadas entre un profesor y sus alumnos
- La enseñanza se debe fundamentar en cómo usar las estrategias
- El profesor es un guía que orienta y crea las condiciones y el contexto apropiados para el aprendizaje de las estrategias.

Algunas estrategias para desarrollar la comprensión de textos de contenido concreto como los textos de ciencias sociales han sido expuestas por T.H. Cairney⁸:

⁸ Cairney, T.H. Op. Cit., p. 87

- **Perfiles semánticos.** Es una estrategia que permite que los lectores aprendan a construir un conocimiento coherente de los textos, para ello tienen que organizar y anotar la información nueva que les proporciona el texto para que más tarde puedan recordarla, también pueden indicar algunas ideas principales, que van desde enunciados generales hasta detalles específicos menores, culminando en la construcción de sus propias representaciones de la información recogida a partir del texto.

- **Sesiones de conversación con el autor.** Esta estrategia puede ayudar a los alumnos a enfrentarse a textos de contenido concreto. Se dice que frecuentemente los lectores no dejan que el texto se oponga a su modo de pensar sobre un tema en particular. La lectura crítica de un texto requiere que el lector emprenda un diálogo con el texto o con el autor. La conversación con el autor está diseñada para hacer que los lectores superen la lectura literal de textos de contenido concreto, que aprendan a distinguir entre hechos y opiniones y busquen los prejuicios del autor así como su punto de vista. Los alumnos pueden hacer comentarios y plantear preguntas como si hablaran con el autor, estos comentarios y preguntas pueden escribirse al margen del texto para que les ayude a apreciar de forma más completa el texto, llegando a comprender mejor lo que el autor quiere enseñar o informar.

- **Estimar, leer, responder, preguntar.** Es una estrategia que hace posible que los lectores se enfrenten de manera activa a los textos para relacionar la información nueva con los conocimientos previos, se trata de un procedimiento que exige a los lectores que se sumerjan en un proceso reiterativo de lectura, escritura y conversación. Antes de empezar a leer es importante pensar en las ideas que recuerdan relacionadas con el tema, en situaciones previas que hayan sido leídas o vistas (por ejemplo, documentales de televisión), imágenes que vengan a la mente, ideas difíciles de entender o con las que estén de acuerdo. Después se lleva a cabo la lectura del texto y se sugieren algunos cuestionamientos como por ejemplo: ¿de qué se trata?, ¿qué es lo que me desconcierta del autor?, ¿qué ideas que plantea el autor me cuesta trabajo aceptar? Es una estrategia que puede utilizarse en forma individual, por parejas o equipos de trabajo.

- **Caza del problema.** Es una estrategia que tiene como objetivo que los alumnos consulten diversas fuentes adecuadas para resolver un problema para ello se utilizan el diálogo en grupo y la escritura. Consiste en que primero debe plantearse un problema relacionado con un tema en particular, este puede establecerse a través del diálogo que opera como un medio de organización previo a la lectura y tiene el efecto de ayudar a los alumnos a que centren su atención de forma más disciplinada para evitar que sólo lean por leer con el fin de resumir información sin pensar en el problema que hay que investigar. Después de la lectura el profesor estimula a los alumnos para que dialoguen sobre sus investigaciones, debatiendo no sólo sobre los descubrimientos interesantes, sino también los problemas que hayan encontrado. En la última etapa del proceso, se solicita a los alumnos a que preparen un informe sobre sus descubrimientos (el profesor debe dar los criterios para elaborar el informe) que también será debatido y por fin expuesto frente al grupo.

Las estrategias reseñadas no agotan todas las que son posibles, pero el propósito de este trabajo de investigación es dar algunas sugerencias sobre la diversidad de estrategias que pueden utilizarse y señalar que lo más importante es la imaginación y la creatividad de cada profesor para ofrecer formas diferentes de comprender a los textos de contenido concreto como los textos de ciencias sociales.

En el caso de las ciencias sociales las estrategias de comprensión para la lectura deben abarcar aspectos importantes como:

- Tomar en cuenta que a la hora de abordar un texto de tipo social es necesario contextualizar la época y el espacio desde donde escribe el autor que es un sujeto históricamente determinado y que lo que dice o afirma lleva una carga ideológica importante. La construcción de conocimiento en las ciencias sociales se encuentra indisolublemente ligada a la presencia de valores, creencias, emociones y formas de razonar que son producto de estructuras económicas, políticas y culturales y a veces no están explicitados por el autor del texto.
- El autor está transmitiendo su propia visión del mundo que puede incluso representar la forma de pensar del grupo científico al que pertenece, y ser parte de un sistema de pensamiento coherente (Paradigma) que está validado y legitimado por consenso y que de una manera clara o difusa va a estar presente en su discurso.

- También, será recomendable que dicho paradigma se revise como una unidad donde cada parte que lo compone tiene un por qué y un para qué que pueden corresponder a determinados principios teóricos de donde se derivan los conceptos centrales del texto.
- Considerar la relación del autor que se está interpretando con otros autores (ya sean contemporáneos o no) pero que aborden el mismo tema o bien que sea parte de la misma comunidad científica o no, es decir hacer un análisis comparativo entre paradigmas de tal manera que se pudiera revisar la validez o las limitaciones de los mismos.
- Trabajar las ideas o conceptos centrales del autor a través de por ejemplo mapas conceptuales, cuadros sinópticos o esquemas donde la información se pueda sistematizar o jerarquizar, esto le permite al alumno visualizar el pensamiento del autor como un todo.
- Analizar la intención del autor que puede ser explícita o implícita, pero que es lo que mueve o motiva a éste a afirmar o negar algo. Igual de importante resultaría identificar las características de los sujetos de los que el autor está hablando, qué papel les atribuye, pasividad o acción en la historia, en la sociedad que se está describiendo o en las transformaciones que el mismo autor plantea.
- Ponderar la relación que tiene el texto con la realidad que vive el lector (los alumnos) quien también es un sujeto históricamente determinado que tiene una carga ideológica importante y que hace uso de ella a la hora de hacer la interpretación del texto, en un momento dado valorar si el texto puede proporcionar elementos teóricos de análisis suficientes que le permitan al alumno comprender la realidad del autor y su propia realidad.
- Entender a los hechos histórico-sociales como procesos, que es como decir que los hechos son multicausales, que determinados hechos pueden ser causa y al mismo tiempo consecuencia, que no existe la generación espontánea de sociedades, de sujetos, de movimientos sociales o de cambios, sino que a veces, es como si fueran ciclos que se cumplen y se repiten bajo otras circunstancias pero que existe una constante que permanece, que estos procesos pueden

concebirse como unidad y al mismo tiempo como un espacio donde coexisten contrarios.

Finalmente, lo que se busca es que tanto los profesores como los alumnos hagan una interpretación adecuada de los textos de ciencias sociales, sin caer en adoctrinamientos innecesarios que lleven a falsas interpretaciones no sólo de las diferentes teorías sino de la realidad y por lo tanto, se convierta en conocimiento inútil.

Conclusiones

Con el fin de poder cubrir el objetivo central de esta investigación, que fue analizar la comprensión de lectura como estrategia fundamental para que los alumnos de nivel medio superior puedan llegar a tener una visión crítica del entorno donde se desenvuelven, era necesario partir del supuesto de que esto es una cuestión que tiene que ver con la educación, y ésta no puede comprenderse sin hacer referencia al contexto histórico y social donde surge, pues la educación es un reflejo de intereses económicos y políticos y de las relaciones sociales que se establecen en un momento determinado.

Como pudimos ver en el primer capítulo, la educación y la escuela son aspectos relacionados íntimamente con la sociedad, por lo que se hace necesario un análisis serio, reflexivo y crítico sobre su función política y ideológica; cualquier estudio que se pretenda sin tomar en cuenta esto, será algo sin pertinencia, sin trascendencia y se cometerá el error de caer en posturas reduccionistas y anacrónicas.

Fue indispensable realizar una sistematización clara y objetiva de las diferentes teorías sociológicas de la educación como el positivismo, el funcionalismo, el capital humano, el marxismo y la teoría de la resistencia, con el fin de poder identificar las diferentes concepciones que han surgido sobre la educación, los diversos objetivos que se les han adjudicado, así como el papel que ha desempeñado la escuela a lo largo de este proceso.

En el caso del funcionalismo se observó que tanto para los positivistas como para los funcionalistas la educación es el mejor instrumento para inculcar la obediencia ante la autoridad con el fin de mantener el orden social y encontrar mejores posiciones dentro de la estructura social; para estas teorías la tarea principal de los profesores es contribuir y fomentar la competencia individual, donde lo que deben enseñar a los alumnos es a controlar la información para ser más eficientes en la producción y poder contribuir al crecimiento económico, y por lo tanto, abrir las posibilidades de integrarse al mercado global.

Desde el enfoque funcionalista, particularmente la vertiente del capital humano, se plantea que los alumnos se tienen que capacitar más en habilidades que en contenidos, respondiendo a las necesidades de la producción y los requerimientos de especialización de la mano de obra; dentro de la escuela existe una preocupación

constante por los productos finales de aprendizaje y no por los procesos de aprendizaje. A partir de este análisis se pudo comprobar que existe una relación muy estrecha entre esta perspectiva teórica y el aprendizaje asociativo, que es aquel aprendizaje donde recompensa la repetición y la memoria y que lo más importante es la calificación y no cómo llegaron a obtenerla.

En este mismo apartado, también se revisaron posturas contrarias al funcionalismo como lo son las teorías de la resistencia (que muchas de ellas incluso están fundamentadas en el marxismo), las cuales defienden una concepción de la educación como fenómeno humano porque para ellos la educación es una acción social. Para algunos teóricos como Castells y Freire, en la educación no existe neutralidad, por ejemplo, quien educa siempre asume una postura política determinada, ya sea a favor o en contra del sistema económico y político.

Para esta corriente de pensamiento, el carácter funcionalista de la educación, que invade a la mayoría de las instituciones educativas, ha impedido que los individuos desarrollen la crítica y no cuestionen el entorno en el que viven.

Bajo este enfoque de resistencia, el papel de la escuela y del profesor se vuelven cruciales, ya que sus objetivos son enseñar normas pero para saber relacionarse con los demás de manera respetuosa y tolerante sin fomentar relaciones de dominación y sometimiento; se deben promover valores fundamentales como la solidaridad y la democracia y que igualmente es importante enseñar a pensar de forma crítica y reflexiva a los alumnos para que puedan estar en condiciones de plantear problemas y resolverlos.

También se intentó demostrar en este apartado que estas teorías de la resistencia tienen una conexión importante con el aprendizaje significativo o constructivismo, es decir, aquel aprendizaje que tiene sentido para los alumnos porque saben cómo llegaron a él y para qué lo aprendieron, porque los conocimientos se relacionan con su vida cotidiana y por lo tanto les ayuda a comprender su entorno.

Lo más increíble, es que cuando se revisó la Ley general de educación vigente en nuestro país, se encontraron muchos aspectos relacionados con lo que promueven estas teorías de la resistencia como la democracia, la solidaridad y la formación del pensamiento crítico; sin embargo, vemos que no siempre sucede en la vida cotidiana dentro de la escuela, porque lo que se observa en mayor medida es que se sigue

fomentando el aprendizaje asociativo y se establecen relaciones de dominación entre profesor y alumnos, donde lo único que les interesa a ambos es la calificación aprobatoria. Por lo tanto, se puede afirmar que en la experiencia cotidiana los objetivos y las actividades pedagógicas son más de carácter funcionalista.

Este marco de referencia resulta imprescindible, pues al final de este capítulo se hace un análisis sobre el Plan de Estudios de la ENP, tomando en cuenta los aspectos más importantes. Vimos cómo este Plan carece de algunos aspectos como por ejemplo, que no hay suficiente claridad en el propósito que persigue dado su carácter propedéutico y sobre la metodología propuesta para abordar los contenidos de las diferentes asignaturas, sobre las características del tipo de educación que va a impartir.

Al analizarlo cuidadosamente, se pudo observar que es un documento que tiene algunas contradicciones internas ya que por un lado habla de la educación como proceso y en el apartado de habilidades y capacidades dice que se hará hincapié en la calificación de los productos finales (trabajos y exámenes); habla de integralidad en la formación de los alumnos y se le asignan más horas clase a las ciencias como matemáticas.

Que al igual que la Ley General de Educación, el Plan de estudios de la ENP no tiene suficiente correspondencia con lo que pasa en la vida cotidiana dentro del aula, pues en dicho documento se promueve el constructivismo y en la realidad se hace lo contrario.

Ante este escenario y con el fin de recuperar el objetivo central de la escuela para la formación del pensamiento crítico, en el segundo capítulo se analizó como el aprendizaje significativo da pie a la formación del pensamiento crítico; que aprender a pensar tiene que ver con descubrir, tomar decisiones y plantear problemas. También, se vio en este apartado, que enseñar y aprender involucran actitudes y valores pero también voluntades y deseos de los involucrados.

Se analizó cómo ante el caudal de información que se genera todos los días en las diferentes sociedades, es necesario promover el pensamiento crítico, pues hay que marcar la diferencia entre acumular información y pensar la información. Por ello se propone que las estrategias que el profesor diseñe y lleve a cabo tienen que partir de las necesidades de los alumnos y que la falta de estas estrategias pueden conducir a

los alumnos a un conocimiento fragmentado e inerte dando como resultado el síndrome del conocimiento frágil que se manifiesta a través de la pereza mental de quienes aprenden, pero también de quienes enseñan. Además se pudo observar cómo este síndrome se puede convertir en un factor que contribuya de manera importante a que se establezcan relaciones de dominación y dependencia entre el profesor y el alumno.

Al final de este capítulo se habló de la importancia del conocimiento de la realidad social a través de los conceptos fundamentales que se han construido en las ciencias sociales, un conocimiento que cobra relevancia por la carga de valores de tipo político e ideológico que están inmersos. Sin embargo, existe, por parte de las instituciones educativas en general, un descuido de las ciencias sociales, pues como se pudo ver, no se les da la misma importancia que otras ciencias como las experimentales; se tiene la falsa creencia de que las asignaturas relacionadas con lo social están de relleno y que basta con pasarlas, aunque no se comprendan del todo.

No se reconoce que las ciencias sociales pueden ser el mejor pretexto para reflexionar y comprender la realidad. Pero para poder entender esto hay que profundizar en el objeto de estudio de estas ciencias, y ¿cómo lograr profundizar cuando dicho objeto es amplio, diverso y complejo? En este apartado se propuso que la comprensión de lectura de textos de ciencias sociales es un recurso muy valioso.

En función de esto, se vio que la lectura es un acto social y un estímulo para desarrollar el pensamiento crítico, sobre todo en los alumnos de nivel medio superior que llegan a su último año (dentro del Área III Económico-administrativa), sin tener las estrategias adecuadas para llevar a cabo la comprensión de lectura en forma crítica y objetiva; y si las tienen no saben emplearlas. Por eso, en este mismo capítulo se explicó como la comprensión de lectura tiene que ser vista como un proceso interactivo, donde lo importante es la participación de los alumnos.

Es importante que los alumnos se den cuenta que se pueden hacer varias lecturas o varias interpretaciones de un mismo texto; que esto depende de los conocimientos previos del lector, del tipo de texto y de la situación específica que favorezca la lectura. Desafortunadamente, se pudo observar que en la mayoría de las instituciones educativas no se valora esta actividad y que la comprensión de lectura se reduce a la identificación de ideas o palabras para memorizarlas y aceptarlas como verdades ya dadas, sin posibilidad de cuestionar.

Bajo este panorama, en el capítulo tercero se formuló una propuesta concreta para trabajar la comprensión de lectura de textos de ciencias sociales a través de un modelo de intervención dirigido a los alumnos que cursan el último año de la preparatoria y que están en el Área III. Este modelo se estructura para abarcar las asignaturas de Sociología e Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas.

Como se pudo ver, el objetivo central de este modelo de intervención, enmarcado dentro de la teoría constructivista del conocimiento, es lograr que los alumnos, a partir de la comprensión de lectura, puedan desarrollar una visión crítica del entorno en que viven. Para hacerlo se tomaron en cuenta diversos factores como: las habilidades del lector, las condiciones del contexto escolar, la relación profesor-alumno, las características de los materiales empleados y el tipo de textos que se van a trabajar. De tal manera que todo ello conduzca al diseño de estrategias que deben adaptarse al nivel educativo y al área de conocimiento. Dichas estrategias, como se pudo analizar, no son un fin en sí mismas sólo son un medio para construir el significado del texto, en su relación con la realidad.

Las estrategias que se lleven a cabo formarán parte de la construcción de una didáctica que contemple que para abordar los textos de ciencias sociales, es importante la ubicación histórica y social del texto. Se trata de analizar si los planteamientos del autor responden a intereses de una clase o grupo social determinado, si el lector (el alumno) puede analizar su presente a partir de las ideas que el autor está plasmando por escrito, si el contexto histórico y social del autor coincide o no con el del lector, y si esto puede favorecer o no la comprensión de texto.

Al final de este capítulo se pudo observar que las diferentes estrategias que integran el modelo de intervención no son una receta o algo acabado, sólo son un intento por involucrar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento, donde lo más importante es la imaginación y la creatividad del profesor para adecuarlas a diferentes circunstancias en el momento preciso.

El análisis que se realizó en los tres capítulos, puede conducir a varias conclusiones: resulta cuestionable que instituciones educativas como la ENP, que juega un papel importante dentro de la Universidad y del sistema educativo nacional, no tenga coherencia entre el discurso que promueve en su Plan de estudios y la vida cotidiana

dentro del aula; que educar no es solamente reproducir y mantener el orden o asignación de posiciones sociales, al contrario educar en la escuela requiere de aprender a pensar y cuestionar la realidad; que este problema no tiene ver sólo con la educación, desde una perspectiva sociológica o pedagógica, sino que tiene que ver, como lo afirma Hugo Zemelman, con un problema de valores.¹ Esa falta de valores hace que no se tome consciencia de esa desintegración entre lo que se dice con lo que se hace.

En este sentido, es indispensable revalorar en su justa dimensión los objetivos de la educación, el papel de la escuela y del profesor y, como se ha venido insistiendo, no puede hacerse al margen del contexto histórico y social en que se encuentra el país. Para ello, será necesario que los profesores -junto con las autoridades académicas- hagan un análisis serio y profundo sobre su labor; destrabar y romper rutinas que a veces envenenan la práctica cotidiana, incidir en la importancia que tiene el formar parte de la ENP y de la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha reflexión tendrá que ser un proceso de búsqueda de razones y explicaciones sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, lo más importante es que esa reflexión se convierta en acción y se puedan superar las contradicciones señaladas.

Dentro de esta perspectiva, la tarea del sociólogo se vuelve relevante, pues es justamente quien puede discernir con toda claridad, objetividad y sentido propositivo las relaciones sociales que se establecen en las instituciones educativas para poder analizar lo que está pasando en la sociedad. En una sociedad donde casi todo está determinado por el mercado y se acentúan las desigualdades sociales, el sociólogo se tiene que cuestionar sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación, y a qué intereses debe corresponder; si a los intereses de una minoría económica y políticamente poderosa que fortalece al capitalismo o bien, a los intereses del bienestar colectivo.

En consecuencia, el sociólogo tiene que problematizar, con el fin dar respuesta a los diferentes cuestionamientos: ¿Qué posibilidades existen de que la escuela pueda modificarse y contribuir a que surjan individuos libres con ideas propias y capaces de resolver problemas o que las cosas se queden como están? ¿Habrà que esperar a que la sociedad se transforme para que se produzca otro tipo de escuela o los

¹ Zemelman, Hugo. "Educación superior y universidad pública", en Raúl Béjar y Jorge Isaac (coords), *Educación superior y Universidad Nacional, Serie Universidad Creativa*, México, Plaza y Valdés -FES Acatlán, 2005, p.200.

cambios se pueden generar desde el interior de la escuela e influir sobre la situación nacional?

La respuesta a dichas preguntas no es fácil pues se requiere del análisis y del estudio profundo, y en ese sentido el sociólogo puede hacer grandes aportaciones. Pero lo que es cierto es que los profesores no pueden (no podemos en el caso de los profesores de nivel bachillerato y licenciatura de la UNAM) permanecer con los brazos cruzados a que la sociedad se modifique para modificar a la escuela; de hecho la experiencia social indica que la escuela es el lugar donde se inician o se gestan los cambios sociales.

Referencias bibliográficas

1. BATANAZ, Luis. *Investigación y Diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Aljibe, Málaga, 1996.
2. BAZAN, José de Jesús y García, Trinidad. *Educación media superior. Aportes*. Universidad Nacional Autónoma de México-Colegio de Ciencias y Humanidades, México, 2001.
3. BIRGIN, A. *La formación docente. Cultura, escuela y políticas. Debates y experiencias*. Troquel Educación, Buenos Aires, 1998.
4. BOFARULL, M. T., M. Cerezo y R. Gil. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Laboratorio Educativo, Madrid, 2001.
5. BOISVERT, Jacques. *La formación del pensamiento crítico*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
6. BONAL, Xavier. *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós, Barcelona, 1998.
7. BRENIFIER, Oscar. *Enseñar mediante el debate*. Edere, México, 2005.
8. CAIRNEY, T.H. *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata, Madrid, 2002.
9. CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Aique, Buenos Aires, 2002.
10. CASTELLS, Manuel. *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona, 1994.
11. CUELI, José. (Coord.). *Valores y metas de la educación en México*. SEP-La Jornada, México, 1990.
12. DELVAL, Juan. *Crece y piensa. La construcción del conocimiento en la escuela*. Laia, Barcelona, 1993.

13. _____. *La escuela posible. Cómo hacer una reforma la educación*. Ariel, Madrid, 2002.
14. _____. *Los fines de la educación*. Siglo XXI, México, 2002.
15. DEWEY, John. *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós, Madrid, 1998.
16. _____. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, Madrid, 2002.
17. DÍAZ-BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill, México, 2002.
18. DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Diálogo Abierto, México, 1996.
19. Escuela Nacional Preparatoria. *Plan de Estudios 1996*. UNAM-ENP, México, 1997.
20. ESPINOSA, Enrique. *El Bachillerato en México*. Colección Ensayos y Estudios núm.158 UNAM-ENP, México, 1982.
21. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
22. FREIRE, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México, 2003.
23. _____. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, México, 1997.
24. FROMM, Erich. *El arte de escuchar*. Altaya, México, 1999.
25. GIDDENS, Anthony. *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Paidós, Barcelona, 1997.

26. HIDALGO, Juan Luis. *Aprendizaje operativo*. Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, México, 1992.
27. LINUESA, M. Clemente. *Lectura y cultura escrita*. Morata, Madrid, 2004.
28. MONEREO, Carlos. (Coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. GRAÓ, Barcelona, 1994.
29. MORÁN, Porfirio. (Comp.) *Docencia e investigación. Una relación imprescindible*. CESU-UNAM-Coordinación de Humanidades, Pensamiento universitario 92, tercera época, México, 2003.
30. MUSGRAVE, P.W. *Sociología de la educación*. Herder, Barcelona, 1982.
31. NICKERSON, Raymond, Et, al. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós, Madrid, 1998.
32. PERKINS, David. *La escuela inteligente*. SEP-Gedisa, México, 2000.
33. POZO, Ignacio. *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza, Madrid, 2001.
34. ROMERO, J. Francisco y M. José González. *Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Alianza, Madrid, 2001.
35. SAAVEDRA, Manuel. *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Pax, México, 2004.
36. SACRISTÁN, J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid, 2002.
37. SALAZAR, Patricia. *El canto del elefante. Educar para la vida*. Grupo editorial Tomo, México, 2004.
38. SANTOS GUERRA, M. A. *La escuela que aprende*. Morata, Madrid, 2001.

39. SANZ, Gloria. *Comunicación efectiva en el aula*. Graó, Barcelona, 2005.
40. SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel, México, 1997.
41. SEP. *Ley General de Educación*. México, 1993.
42. STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1991.
43. Zemelman, Hugo. “La universidad pública en América Latina”, en Raúl Béjar y Jorge Isaac (coords.). *Educación superior y universidad pública. Serie Universidad Creativa*. Plaza y Valdés - FES Acatlán, México, 2005.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: SOCIOLOGÍA

CLAVE: 1720

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: SEXTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OPTATIVA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRÁCTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	03	0	03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

El curso de Sociología, se ubica en el mapa curricular de la institución como disciplina optativa, a impartir en el área III, en sexto grado.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

Se introducen a la materia cambios e innovaciones que han incidido en el número de las unidades y en los contenidos subsecuentes. Lo primero es una reducción de cinco a cuatro unidades en aras de eliminar material sobrante a este programa y de que los profesores del bachillerato de la ENP que lo imparten puedan concluirlo durante el curso; lo segundo, los cambios en los contenidos, se explica como sigue:

En la primera unidad, deja el alumnado de abocarse a los antecedentes filosóficos del nacimiento de la Sociología, tema que se concentra coherentemente en la segunda parte del programa. En efecto en la primera parte se hace referencia concreta a la teoría del conocimiento y a la Sociología como ciencia.

En la segunda unidad se estudia el concepto de la Sociología, las finalidades del método sociológico, las consecuencias de las revoluciones burguesas, las corrientes sociológicas y las nuevas aportaciones en el campo de las teorías sociológicas.

La tercera parte del programa se denominaba Teorías y corrientes sociológicas y ahora Organización y control social, cuya ventaja estriba en el aterrizaje ágil de los educandos en los conceptos adquiridos en las unidades anteriores, aplicándolos a la realidad concreta, para adquirir una noción congruente respecto de sus instituciones sociales, políticas, económicas y culturales.

En la cuarta y última unidad, antes denominada ramas de la Sociología y ahora Problemática social, la innovación consiste en que el alumnado no se involucra ya con las divisiones de la materia que, son objeto de semestres avanzados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, en la carrera de Sociología; para mejor aprovechar el tiempo que resta al curso en el análisis de la problemática social de sus instituciones y de su entorno, lo que favorece y asegura la terminación de todas las unidades del programa.

Hay que destacar asimismo cambios en la metodología, basados en que se persigue ahora, para arribar al conocimiento, que el profesor coordine la acción de sus alumnos para que ellos, en el ámbito metodológico estructural construyan su propio conocimiento, significativo, e indaguen, organicen la información que recaben, la analicen, redacten o sintetizen y/o expresen verbalmente en el salón (en equipos o individualmente) sus ideas, privilegiando el trabajo en clase; armando el conocimiento, a fin de que les signifique algo por sí mismos y no por reproducirlo o indicarlo otras personas.

La comisión de docentes redactora de este programa y, por ende, la ENP, ha decidido que los anteriores cambios e innovaciones, tanto en los mencionados contenidos como en la metodología a aplicar, han de llevarse a cabo porque elaborar un contexto referencial en los contenidos, que sirva de fondo al análisis por el alumnado en lo tocante al origen del conocimiento científico, de la ciencia y de la Sociología, así como en relación a las corrientes teórico metodológicas, a la identificación de las diversas instituciones sociales y a la problemática social, era necesario para que los estudiantes se centraran en la problemática en cuestión, habiendo indagado qué es la Sociología y su ubicación en la ciencia; lo que impactará el perfil del estudiantado del bachillerato, en tanto que no sólo se le forma con una conciencia crítica y analítica, sino que incluso, aparte de reconocer los valores y los comportamientos de su contexto sociohistórico y de dotarse de una cultura científica, será capaz de construir sabores, no tomándolos de un libro, sino armándolos a partir de un análisis y de una síntesis de la información previamente recabada bajo la guía del docente.

En efecto, consideró tal comisión redactora, aprovechando la auscultación efectuada en los años 1994/1996, tanto en los trabajos de síntesis del avance programático de los docentes del bachillerato de la ENP, como en los Seminarios de análisis de la enseñanza, a los que concurrieron los propios docentes en sus planteles y turnos, que era indispensable sacudir metodológicamente y desde sus cimientos un proceso de enseñanza aprendizaje en decadencia desde la parte inicial de los 80s., e involucrar a los educandos en la construcción de un conocimiento significativo, haciéndolos participativos, críticos, y dotados de

herramientas de análisis, síntesis, redacción y exposición; habilidades que habrán, seguramente, de favorecerles en sus estudios profesionales y/o en su devenir cotidiano en la realidad social que constituya su entorno; al desarrollar, en su perfil de egresados de la ENP, intereses profesionales y evaluar alternativas hacia su autodeterminación y despliegue de valores y comportamientos en su contexto histórico social.

Es importante considerar que la materia de Sociología deberá dotar al alumno de las herramientas necesarias para conocer, analizar e investigar la realidad social en la que vive; utilizándola como una guía de análisis e interpretaciones de la realidad social.

Sociología pretende partir de la realidad social concreta para enunciar las principales leyes, conceptos categorías y problemas sociales; sin caer en presentación de la asignatura como un conjunto de explicaciones acabadas sobre la sociedad.

Se desea que el alumno sea partícipe de la Sociología a través de la comprensión, evaluación y análisis de su realidad social y así dejar de ser un mero objeto de conocimiento receptáculo de la información, para llegar a ser sujeto de conocimiento generador de información. La asignatura le permitirá al alumno ubicarse en el mundo contemporáneo y mediante la crítica e investigación social lograr un análisis sistemático de ella.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

Por cuanto a las etapas de construcción del conocimiento de este programa, las mismas pueden sintetizarse como sigue: en su primera unidad, el curso plantea que el alumno adquiera por medio de su iniciativa, bajo la guía del Profesor: formas de análisis, comprensión y explicación inherentes a la Teoría del Conocimiento, relacionado con el génesis del conocimiento científico, de la ciencia y de la Sociología. En seguida se pasa al examen del origen y desarrollo de la Sociología, unidad segunda, generando que el alumno obtenga herramientas para introducirse en las conceptualizaciones generales de la Sociología y para construir saberes, estudiando genéricamente los aportes de las principales representantes de las diferentes escuelas de nuestra disciplina desde su aparición en el siglo XVIII. Después, en la tercera parte del programa, se retorna el conocimiento que, siguiendo un método constructivista, ha ido formándose el educando, para entender las formas de organización y control social e involucrarse en los problemas de su comunidad. En la cuarta y última unidad, relativa a la problemática social, el estudiante, habiendo desarrollado su capacidad de interacción y diálogo con sus condiscípulos y con su profesor, habrá adquirido la capacidad intelectual para entender su entorno socioeconómico y político y para participar en los cambios procedentes, de acuerdo a los que serán sus intereses profesionales, atento a la necesidad de desplegar una autovaloración cultural encaminada a traducir su aprendizaje en prácticas cotidianas que aporten soluciones a la problemática en cuestión.

Posteriormente se aludirá a las relaciones paralelas de nuestra materia con otras disciplinas del sexto grado del bachillerato, incluyendo Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas y Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Respecto de estas dos podremos encontrar temas recurrentes con Sociología, caso de tópicos requeridos por las tres asignaturas, como son el concepto de Sociología o tratándose del campo conceptual del conocimiento. Esto último por cuanto a nuestra disciplina y en lo tocante a Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. Es inevitable que así ocurra, por lo que debe aclararse a continuación el diverso grado de profundidad que ha de otorgarse al tratamiento de tales temas.

En Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, los dos citados aspectos se analizarán brevemente, dentro de un contexto introductorio panorámico, siendo que el primero de los mismos, esto es, la noción de Sociología, se desarrollará con mayor detalle, por ser cuestión inicial propia tanto de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, como de Sociología, en una y otra disciplinas. Por otra parte, en ésta, aun siendo optativa, no puede soslayarse el examen del conocimiento, tema que en semestres iniciales de la área de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se estudia para analizar el método científico, y otros métodos que han venido surgiendo en las ciencias sociales (caso de la encuesta, del trabajo de campo y de diversos métodos cualitativos y positivos incluido el constructivista).

A la materia conviene desarrollarla sobre los siguientes ejes temáticos, en la inteligencia de que por desplegarse los mismos por todo el campo de los fenómenos sociológicos, más adelante se anotarán contenidos temáticos vinculados a los susodichos ejes:

I. Corrientes ideológicas en la génesis de la ciencia; II. Ciencia y método; III. Origen de la Sociología; IV. Organización social; V. Control social; y VI. Patología social.

Como disciplina que apoyará a futuras materias de sociología, especializadas en las carreras de la UNAM y a otras materias que la requieren como antecedente, la Sociología en el bachillerato deberá plantear al alumno una serie de nociones generales respecto al análisis social.

La importante conceptualización que de aquí deberá obtenerse, no será sólo el modelo de aprendizaje para la evaluación, sino, sobre todo, deberá formar un marco contextual que sirva al alumno para el análisis de su entorno individual en el plano de la realidad social que le corresponde.

Así, la materia de Sociología deberá presentar una orientación mixta; por un lado lo conceptual será en el sentido expuesto pero, por otro, ante todo, la necesidad del análisis crítico y el trabajo de campo de estudio deberá reforzar los contenidos tras los resultados de la investigación y el uso de técnicas y herramientas necesarias para entender y utilizar a la Sociología en el plano específico de cada área de aprendizaje.

La bibliografía, de la que se valdrán tanto el profesor como sus educandos, se dividirá, en cada unidad, en básica y complementaria, a cuyo respecto seleccionará el docente la que resulte idónea para que el mismo pueda desempeñarse como un coordinador, como un guía de su grupo, generando un juego dialéctico con sus alumnos, disponiéndose a enseñarles, pero también a aprender de ellos; al darles el encuadre de actividades, en la primera clase, con apego a las estrategias didácticas que se marcarán en este programa. Al final del programa se añade la bibliografía de manera general.

d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.

La materia de Sociología tiene relaciones precedentes con las disciplinas de Civismo I y Civismo II que se imparten en Iniciación Universitaria de la ENP y en las secundarias de la SEP, en tanto que estas materias establecen conceptos como convivencia social, la organización social, los regímenes democráticos representativos, nación, Estado y otras nociones que se relacionan con acontecimientos sociales.

Asimismo son materias que anteceden a la Sociología: Historia Universal, que le da a aquélla un contexto histórico para el estudio de los hechos sociales que suceden tanto en una comunidad cerrada, como en una sociedad cosmopolita; Historia de México, que le da fuentes acerca de sucesos nacionales que se pueden abordar desde una perspectiva sociológica; Geografía, que ubica a los hechos sociales en un lugar determinado; Lengua Española, que genera herramientas lingüísticas para la transmisión del conocimiento sociológico; Etimologías Grecolatinas del Español, que dota a la Sociología de determinados vocablos que requieren ser entendidos en sus raíces; Lógica, que proporciona coherencia al entendimiento y al discurso sociológico; y Ética, que presenta a nuestra asignatura algunas categorías analíticas (como moral, conductas, actitudes etc.), para la formación de su estructura conceptual.

Tiene una correlación paralela con las asignaturas del sexto año, dependiendo del área de conocimiento; así por ejemplo, se vinculará con: Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas, por encuadrar ésta a nuestra materia, que es parte de aquélla; Derecho, porque éste es un producto social; Psicología, de la que toma el estudio de la conducta individual para posteriormente vincular a ésta con lo social; Geografía Económica, que permite a nuestra asignatura hacer estudios de caso (Ejemplo: sobre alguna zona lechera del país, con base en investigación documental) y/o de campo (atendiendo a lugares determinados de la República; Geografía Política, por que ésta permite explicar a la Sociología las relaciones de poder en ámbitos específicos; Historia de las Doctrinas Filosóficas, porque ésta ofrece a la Sociología una visión crítica racional de los momentos que hicieron posible su origen; Historia de la Cultura, porque permite que la Sociología pueda explicar, a través de generaciones, la transmisión de costumbres y tradiciones de la sociedad, así como la formación de sociedades; Problemas Sociales Económicos y Políticos de México, que despliega la problemática social de México, en forma interdisciplinaria, entre otro tipo de problemas nacionales; y Pensamiento Filosófico en México, que orienta a nuestra disciplina a rescatar marcos conceptuales para su formación básica.

Los vínculos consecuentes de la disciplina radican en su contenido propedeútico a las carreras del área de conocimiento de que se trate. Por ende Sociología se relaciona también con materias como Economía Política, Sociología de la Cultura, Sociología Rural, Sociología Urbana, entre otras, incluidas las

materias conexas de la carrera de Trabajo Social, de Pedagogía, de Derecho, de Historia, de Filosofía, de Ciencia Política, de Geografía, de Economía y de Contaduría y de Administración.

e) Estructuración listada del programa.

Primera unidad : Teoría del conocimiento

Segunda unidad : Origen y desarrollo de la Sociología.

Tercera unidad : Organización y control social.

.Cuarta unidad : Problemática social.

3. CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Primera Unidad: Teoría del conocimiento.

b) Propósitos:

Que el alumno conozca en forma general el desarrollo del conocimiento y la ciencia, con la finalidad de ubicar la materia en el contexto general de la ciencia.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	-- ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de	1 a 7
10	y análisis de la ciencia, así como de las herramientas de tipo metodológico que dan origen al conocimiento científico; características generales de las ciencias sociales y ubicación de la Sociología como ciencia.	La primera unidad de Sociología contiene los elementos conceptuales básicos para la ubicación que el alumno deberá tener, con respecto a la sociología y su relación con la ciencia. Se plantea una estructura unitaria en donde la creación del conocimiento se analice desde la óptica o perspectiva de las corrientes doctrinales más representativas, como antecedentes del surgimiento del conocimiento científico; lo que redundará en la comprensión de dichas temáticas, pero que el alumno se ubique en el campo de las ciencias sociales.	Se sugiere que el profesor maneje bibliografía especializada y comprensible para que los alumnos investiguen de manera documental y expongan en clase los principales tópicos sugeridos, a fin de que la posterior explicación de aquél se convierta en un foro de análisis y discusión sobre tales temas. El docente efectuará además una evaluación cotidiana y permanente por cuanto a quienes participaron.	

c) Bibliografía:

Básica.

1. Gómez Jata, Francisco, *Sociología*. México, Porrúa, 1994.
2. Diccionario de Sociología.
3. Hessen, Juan, *Teoría del Conocimiento*. México, Porrúa, 1990.
4. Kedrov y Spirkin, *Qué es la Ciencia* México, Quinto Sol, 1990.
5. Puga, Cristina, *Hacia la Sociología*. México, Alhambra, 1995.

Complementaria.

6. Paoli, Francisco, *Las Ciencias Sociales*. México, Trillas, 1990.
7. Szilasi, Wilhelm, *Qué es la Ciencia*. México, FCE, 1992.

a) Segunda Unidad: Origen y desarrollo de la Sociología.

b) Propósitos:

Que el alumno conozca las características generales de la Sociología, tales como su objeto de estudio y finalidades; para que la ubique en el campo de las ciencias sociales y que la reconozca como una herramienta útil para el análisis de su contexto social; así como que aprecie su surgimiento en un marco histórico tal que le permita comprender los hechos que dieron lugar al estudio de los fenómenos sociales provocados por la Revolución Industrial, y por la Revolución Francesa, entre otros, por una parte y, por otra, que le permita examinar y diferenciar las características de la teoría sociológica desde la perspectiva de sus autores; para que de ellas obtenga el marco ideológico que las representa y las capte en sus semejanzas y diferencias, tratando de vincularlas o compararlas con su entorno empírico.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	BIBLIOGRAFÍA
30	Concepto de Sociología, objeto de estudio, finalidades del análisis sociológico, estudio de las consecuencias de las revoluciones sociales que plantean el marco histórico del surgimiento de la Sociología, conocimiento del pensamiento sociológico (Positivismo, Estructural-funcionalismo, Materialismo Histórico) y sus autores representativos: Augusto Comte, Emilio Durkheim, Herbert Spencer, Gabriel Tarde, Carlos Marx, Max Weber, Talcott Parson y Merton. Asimismo, se verá el pensamiento latinoamericano más actual. .Cualquier nuevo que vaya sugerido.	Las líneas anteriores presuponen que el alumno sea ubicado en el contexto histórico ideológico del nacimiento de la Sociología, como un instrumento de análisis de la sociedad contemporánea, así como el reconocimiento de los conceptos fundamentales de la materia, conforme a los planteamientos de los autores que forman las escuelas sociológicas; lo que generará en el educando la inclinación por alguno de dichos teóricos.	El docente elegirá entre que sus alumnos realicen exposiciones o trabajos grupales o comentarios de películas; así como podrá también llevar a cabo: ciclos documentales, o de debates, sociodramas, etc., entre otras estrategias didácticas. Aclarará dudas y evaluará cotidianamente el profesor las participaciones en clase.	1 a 6

c) Bibliografía:

Básica.

1. Durkheim, Emilio, *Las Reglas del Método Sociológico*, Quinto Sol. 1993.
2. Gomezjara, Francisco, *Sociología*. México, Prrúa 1994.
3. Pérez Cruz, Luis, *Sociología*. México Imágen, 1994
4. Puga, Cristina et. al., *Hacia la Sociología*. México Alhambra, 1995.
5. Timasheff, Nicolás, *Teoría Sociológica*. México, FCE. 1993.

Complementaria.

6. Chinoy Ely, *Introducción a la Sociología*. México, FCE, 1990.

a) Tercera Unidad: Organización y control social.

b) Propósitos:

Tomando como antecedentes los Conocimientos que el educando ya adquirió; en este apartado se pretende que el alumno vaya desarrollando un conocimiento sociológico de los elementos que integran su contexto social, para que intente evaluar los factores que forman y distinguen a su sociedad.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
30	Reconocimiento de las formas de organización social, tales como: Estado, sociedad (rural y urbana), comunidad, división del trabajo, clase social y formas de estratificación, institución, grupo social, familia, entre otros, que se presentan como base de la estructura social. Formas de control social como ideología, represión, educación, religión, comunicación masiva, cultura y demás.	La sociedad como entidad general, no posee ninguna existencia aparte de los individuos que la componen. Los seres humanos hacen su vida social, su historia y la historia en general, pero esto no está determinado solamente por su voluntad, sino por las características que conforman esa estructura a través de las relaciones sociales. De ahí la necesidad de que arribe el alumno al estudio de las formas de organización y control social.	Para desarrollar los contenidos, se propone la realización de visitas guiadas, exposiciones de clase, verificación de diverso material audiovisual por parte de alumnos y docente; foros y asistencia a conferencias. Aclarará dudas y evaluará cotidianamente el profesor las participaciones en clase.	1 a 9

c) Bibliografía:

Básica.

1. Carrillo, Martínez José, *La Sociología*. México, Jocamar, 1993, (de venta en UPICSA).
2. Chinoy, Ely, *La Sociedad*. México, FCE, 1992.
3. Gomezjara, Francisco, *Sociología*. México, Porrúa, 1994.
4. Leal, Juan Felipe, *La Sociología contemporánea en México*. México, UNAM, 1994.
5. Pérez, Cruz Luis, *Sociología*. México, Imagen, 1994.
6. Puga, Cristina et.al., *Hacia la Sociología*. México, Alhambra. 1995.

Complementaria.

7. Arguedas, Ledda, *Sociología y Ciencia Política en México*. México, UNAM, 1992.
8. Bagú, Sergio, Tiempo, *Realidad Social y Conocimiento*. México, Siglo XXI, 1990.
9. Bassols, Mario, *Antología de Sociología Urbana*. México, UNAM, 1994.

a) Cuarta Unidad: Problemática social.

b) Propósitos:

Se pretende que el alumno desarrolle su capacidad analítica para ir compenetrándose con, las causas y consecuencias de los problemas que atañen a la sociedad en la que vive, para que, dentro de su entorno inmediato (familia, escuela, grupo social cercano) proponga posibles soluciones, acordes a los alcances de su participación social.

- HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
20	La relatividad de las reglas y distintos tipos de conducta hacia ellas; el conflicto de valores; y diversos problemas que sean específicos de nuestra sociedad mexicana contemporánea como: la pobreza, el desempleo, los grupos étnicos, la desintegración familiar, etc.	Tras el estudio de los contenidos que preceden, se intenta en esta unidad involucrar al alumno a comprender y en su caso sugerir soluciones a la problemática que lo rodea. Asimismo que conozca la relación existente entre las normas establecidas por la sociedad y las infracciones que generan tal problemática, lo que hará que el educando se centre en su entorno empírico.	Realizarán los alumnos trabajo de campo, así como llevar a cabo algunas encuestas, y paneles de discusión entre diversos equipos que debe el profesor integrar. Además, éste hará las explicaciones que procedan, así como la evaluación cotidiana respecto de las participaciones y trabajos.	1 a 4

e) Bibliografía:

Básica.

1. Gomezjara, Francisco, *Sociología*. México, Porrúa, 1994.
2. González Casanova, Pablo, *La democracia en México*. México, ERA, 1995.
3. Puga, Cristina et.al., *Hacia la Sociología*. México, Alhambra, 1995.

Complementaria

4. Stavenhagen, Rodolfo, *La Cultura Popular*. México, La Red de Jonás, 1994.

4. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. Arguedas, Ledda, *Sociología y Ciencia Política en México*. México, UNAM, 1992.
2. Bagú, Sergio, *Tiempo, Realidad Social y Conocimiento*. México Siglo XXI, 1900.
3. Bassols, Mario, *Antología de Sociología Urbana*. México, UNAM, 1994
4. Carrillo Martínez, José, *La Sociología*. México, Jocamar, 1993, (de venta en UPICSA).
5. Chinoy, Ely, *La Sociedad*. México, FCE, 1992.
6. _____, *Introducción a la Sociología*. México, FCE, 1990.
7. Diccionario de Sociología.
8. Gomezjara, Francisco, *Sociología*. México, Porrúa, 1994.
9. González Casanova Pablo, *La democracia en México*. México, ERA, 1995.
10. Hessen, Juan, *Teoría del conocimiento*. México, Porrúa. 1990.
11. Leal, Juan F., *La Sociología contemporánea en México*. México, UNAM, 1994.
12. Paoli, Francisco, *Las Ciencias Sociales*. México, Trillas, 1990.
13. Pérez, Cruz Luis, *Sociología*. México, Publicaciones Cultural, 1994.
14. Puga, Cristina, et al., *Hacia la Sociología*. México, Alhambra, 1995.
15. Stavenhagen, Rodolfo, *La Cultura Popular*. México, La red de Jonás, 1990.
16. Szilasi, Wilhelm, *Qué es la Ciencia*. México, FCE, 1992.
17. Timasheff, Nicolás, *Teoría Sociológica*. México, FCE, 1993.
18. Zorrilla F., Monroy, *Dinámica Social de las Organizaciones*. México, McGraw-Hill, 1994.

Hemerografía

La que vaya sugiriendo el maestro.

5. PROPUESTA GENERAL DE EVALUACIÓN

a) Actividades o factores.

El curso se desarrolla a base de la exposición de los temas a cargo de los alumnos, a los que el profesor servirá como guía de sus intervenciones y de sus trabajos y hará las explicaciones pertinentes, así como su evaluación cotidiana de los participantes.

Se realizarán al menos tres exámenes parciales durante el ciclo escolar; se determinará la lista de exentos en términos del artículo 20. del Reglamento General de Exámenes, se hará un examen final a los que no exentaron, en los dos períodos que señala el propio Ordenamiento; y se apreciará quiénes aprobaron.

b) Carácter de la actividad.

La participación del alumno en clase puede ser colectiva e individual, en la inteligencia de que en el primer aspecto puede ser grupal o por equipos.

c) Periodicidad.

Tanto las actividades de clase, como en su caso las visitas guiadas y los exámenes parciales, en bloque, tendrán la siguiente periodicidad: las primeras se evaluarán cotidianamente en cada clase, las visitas, en su día, y los citados exámenes, se aplicarán y serán evaluados trimestralmente, conforme a los calendarios aprobados por el H. Consejo Técnico de la Institución, debiéndose atender al artículo arriba invocado del Reglamento aludido.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

1. Participación en clase y trabajos presentados: 15%
2. Exámenes trimestrales (incluyendo en su caso, los exámenes por unidades): 75%
3. Investigaciones: 10%

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Sociología contribuye a la construcción del perfil general de egreso del estudiantado del Bachillerato de la ENP, de la siguiente manera; que el alumno:

1. Adquiera conocimientos, lenguajes, métodos, técnicas inherentes a esta materia, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles para su educación.
2. Por un lado, desarrolle una cultura científica, política y social, que le permita dar cuenta de las leyes en que se funda la explicación de los hechos socio-históricos y emplearlas en la formulación de explicaciones básicas, así sean descriptivas, de los hechos pasados y presentes. Y que, por otra parte, le permita profundizar en el conocimiento de las etapas generales del desarrollo humano, social y geopolítico y de la construcción de la cultura, que contribuya a una mejor explicación del mundo.
3. Tenga una formación social y humanística y, como quedó asentado arriba, reconozca los valores y comportamientos de su contexto sociohistórico y desarrolle su capacidad de interacción y diálogo, así como intereses profesionales y facultad para evaluar alternativas hacia la autodeterminación y la autovaloración sociocultural y personal, traduciendo lo anterior en prácticas cotidianas.

4. Posea los conocimientos básicos de la organización socio-política de nuestro país y la adquisición de los conceptos normativos, legales e institucionales en que se funda la convivencia productiva de los mexicanos para que entonces pueda el alumno al egresar de sus estudios de bachillerato fomentar su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.

7. PERFIL DEL DOCENTE

a) Características profesionales y académicas que deben reunir los profesores de la asignatura.

El curso deberá ser impartido por profesionales de la carrera idónea, esto es por Licenciados en Sociología, que hayan estudiado en institución educativa reconocida oficialmente y/o por Licenciados en Trabajo Social o en Derecho, que cuenten con estudios de posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM.

Es fundamental que todo Profesor que se incorpore a la Escuela Nacional Preparatoria, previamente participe y apruebe los cursos que se imparten en los programas de formación docente y, posteriormente, los de actualización que organice la UNAM.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

COLEGIO DE: CIENCIAS SOCIALES

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ASIGNATURA DE: INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS

CLAVE: 1615

AÑO ESCOLAR EN QUE SE IMPARTE: SEXTO

CATEGORÍA DE LA ASIGNATURA: OBLIGATORIA

CARÁCTER DE LA ASIGNATURA: TEÓRICA

	TEÓRICAS	PRACTICAS	TOTAL
No. de horas semanarias	03		03
No. de horas anuales estimadas	90	0	90
CRÉDITOS	12	0	12

2. PRESENTACIÓN

a) Ubicación de la materia en el plan de estudios.

Sin lugar a dudas el bachillerato de la ENP es el modelo educativo que en el mismo nivel ha servido como punto de partida para la creación de otras experiencias y coyunturas de la educación. A pesar de ello, llama la atención que en otros centros educativos importantes se haya creado una o varias materias que pretenden introducir al educando al estudio de las ciencias sociales, mismos que cuentan ya con amplia experiencia y publicaciones específicas, mientras que nuestra Institución no había implementado una disciplina al respecto. Por ende, ante la creciente importancia de tal área del conocimiento, se introduce en nuestro plan de estudios la asignatura de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, como integrante del núcleo Propedéutico y por tanto obligatoria respecto de diversas carreras en las facultades a las que se canalicen los alumnos.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso.

Todos los contenidos de este programa son novedosos, ya que la materia es nueva en el plan de estudios del bachillerato de la ENP. Asimismo la metodología es novedosa en su contexto programático, pues la institución persigue en esta disciplina y en las restantes del citado plan de estudios, que, para arribar al conocimiento, el profesor coordine la acción de sus alumnos para que ellos, en el ámbito metodológico estructural, construyan su propio conocimiento, *significativo*, e indaguen, organicen la información que recaben, la analicen, redacten o sintetizen a su respecto y/o expresen verbalmente en el salón (en equipos o individualmente) sus ideas; privilegiándose el trabajo en clase a fin de que el alumnado arme el conocimiento para que le signifique algo por sí mismo y no por reproducirlo como indiquen otras personas.

Se desea crear con esta nueva materia un acervo tal de conocimientos que sirva por un lado para que el alumnado vaya adquiriendo conocimientos, lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a esta disciplina y, por ende, las reglas fundamentales de la investigación, imprescindibles en un proceso de enseñanza aprendizaje moderno, que genere para los educandos bases para auxiliarse a entender las diversas materias que abajo se señalarán en el inciso d) por cuanto a las relaciones paralelas de nuestra asignatura y, por otro, como propedéutica de las disciplinas involucradas en las carreras que en tal apartado igualmente se mencionarán dentro del renglón de las relaciones consecuentes de Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas.

c) Características del curso o enfoque disciplinario.

Para tener idea de las etapas de construcción del conocimiento del presente programa, el mismo se sintetizaría como sigue, a reserva de observar los contenidos subsecuentes: en su primera unidad el curso pretende que el alumno se vincule con el método científico aplicado a la génesis del conocimiento en las ciencias sociales. En la segunda, se verán, las modalidades que ha tenido en la humanidad la producción, en un recorrido materialista histórico.

En la tercera unidad, se desarrollará por los educandos la ubicación en las ciencias sociales de la Economía; el concepto de ésta, sus generalidades y principales nociones. En la cuarta parte del programa aludirán los alumnos a los conceptos, generalidades y elementos importantes de otras ciencias sociales destacadas, como la Sociología, el Derecho, la Historia y la Antropología.

En la quinta y última unidad, se abocarán los estudiantes a la delimitación de la política como ciencia social, a la distinción entre política y ciencia política, a las nociones involucradas y a la diferenciación entre la estructura y la dinámica política.

Posteriormente se aludirá a las relaciones paralelas de nuestra materia con otras disciplinas del sexto grado del bachillerato, incluyendo Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, así como Sociología. Respecto de estas dos podremos encontrar temas recurrentes con Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, por ejemplo temas requeridos por las tres asignaturas, como son los conceptos de las diversas ciencias

sociales o-tratándose del campo conceptual del conocimiento. Esto último por cuanto a nuestra disciplina y en lo tocante a Sociología. Es inevitable que así ocurra, por lo que debe aclararse a continuación el diverso grado de profundidad que ha de otorgarse al tratamiento de tales temas.

En Introducción al estudio de las Ciencias Sociales y Económicas los citados aspectos se analizarán brevemente, dentro de un contexto introductorio panorámico; pues los mismos se desarrollarán con mayor, detalle por ser nociones iniciales propias tanto de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, como de Sociología, en una y otra asignaturas. En Sociología, aun siendo optativa, no puede, por otra parte, soslayarse el examen del conocimiento, tema recurrente en nuestra materia, pues en semestres iniciales del área de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, se estudia el método científico y claro, la teoría del conocimiento.

Tal y como debe trabajarse en un programa de estudios moderno, en el de nuestra asignatura se manejan **ejes temáticos** o vertebrales que siempre afloran o estén implícitos en los contenidos del curso; como los siguientes:

El primero de tales ejes significa que durante toda la materia debe reafirmarse la posibilidad real que las ciencias sociales ofrecen, de poder desarrollar investigaciones con todo el rigor que el método científico establece. Cabe aclarar que se ha dedicado una unidad completa a la Ciencia política y otra a la Economía (en sentido opuesto, una disciplina como la Historia se tocará brevemente en alguna otra unidad, por agotarse previamente Historia Universal, en 40. año, y ya que se desarrollan igualmente, en 50. grado, Historia de México, entre otras asignaturas de la Historia. También escuetamente se examinarán otras ciencias sociales como la Antropología).

Un segundo eje temático es el bagaje conceptual y metodológico, pues el estudiante, en cualquier unidad, ha de tener en cuenta que en la misma se maneja un cuerpo conceptual preciso. El tercer eje o elemento cognoscitivo omnipresente en nuestra disciplina, es la interrelación, ciencia-realidad, dado que se intenta que el alumno vaya accediendo a las ciencias sociales y a su conceptualización, no sólo con la ayuda bibliográfica, teórica, sino que vaya identificando los campos de acción en el entorno empírico circundante; así como que, con miras a la carrera que habrá de elegir en el futuro, vaya observando los requerimientos de diversas licenciaturas, como Economía, Sociología, Ciencias Políticas, Contaduría, Derecho, Trabajo Social y otras.

La bibliografía, de la que se valdrán tanto el profesor como sus educandos, se dividirá en básica y complementaria, a cuyo respecto seleccionará el docente la que resulte idónea para que él mismo pueda desempeñarse como un coordinador, como un guía de su grupo, generando un juego dialéctico con sus alumnos, disponiéndose a enseñarles, pero también a aprender de ellos al darles el encuadre de actividades, en la primera clase, con apego a las estrategias didácticas que se marearán en el programa.

d) Relaciones de la disciplina con materias precedentes, paralelas y consecuentes.

Esta nueva materia tiene como antecedentes los cursos de Civismo I y Civismo II, correspondientes a los dos primeros años del sistema de Iniciación Universitaria de la ENP, materias que ubicaron (ya sea en las secundarias de la SEP, como en la citada Iniciación Universitaria de la ENP) a nuestros estudiantes en cuestiones como la sociedad, la patria, la nación, el Estado y, entre otros temas, en las leyes y en los fundamentos de los derechos y **deberes** de los individuos.

Asimismo preceden a nuestra disciplina: Historia Universal e Historia de México, que le dan información global y nacional sobre los sucesos que han originado la realidad socioeconómica y política, así como nuestro acontecer histórico; Lógica, que le proporciona las estructuras correctas del pensamiento, para evitar errores en la argumentación y la estructura de sus ciencias integrantes; Etimologías Grecolatinas del Español, que le dan el verdadero significado de las palabras a dichas ciencias sociales y económicas componentes de nuestra materia; y Ética, que le suministra a la misma los esquemas teórico formales de sus conceptos básicos.

También, nuestra materia tiene estrecha relación con las siguientes asignaturas que le son paralelas y que se cursan en el 60. año del bachillerato de la ENP: Historia de la Cultura, que le da contexto a las ciencias sociales y económicas en la civilización humana; Sociología, que es una de las ciencias componentes de nuestra disciplina; Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México que requiere contextualmente de las respectivas ciencias sociales y económicas; Historia de las Doctrinas Filosóficas, que ofrece a nuestra asignatura una visión crítico-racional de los momentos que hicieron posible el surgimiento del Derecho, de la Ciencia política y de la Historia de la Cultura; Pensamiento Filosófico en México, que sienta las bases ideológicas de la génesis de las ciencias prealudidas; Latín y Griego, que asimismo ofrecen algunos elementos para decodificar el metalenguaje jurídico, político y antropológico; así como con Geografía Económica y Geografía Política, que respectivamente se valen del Derecho (ciencia social), para ordenar los fenómenos económicos en ámbitos geográficos y para institucionalizar a los fenómenos políticos (entre otros al poder público y a las relaciones de poder entre gobernantes y gobernados), asimismo en ciertos límites geográficos.

Finalmente, guarda relaciones consecuentes con las disciplinas de las diversas carreras de Derecho, Sociología, Trabajo social, Ciencias políticas y de la Comunicación, Contaduría, Administración Pública y Privada, Antropología e Historia y otras más que se llevan en las respectivas escuelas y facultades a donde el educando habrá de canalizarse.

e) Estructuración listada del programa.

Primera unidad: Generación del conocimiento en las Ciencias Sociales.

Segunda unidad: Formas socio-económicas de producción en su contexto histórico.

Tercera unidad: Economía.

Cuarta unidad: Sociología, Derecho, Historia y Antropología.

Quinta unidad: Ciencia política.

3 CONTENIDO DEL PROGRAMA

a) Primera Unidad: La generación del conocimiento en las Ciencias sociales.

b) Propósitos:

Que el alumno conozca el marco de referencia en que se consolidan las ciencias sociales, para que pueda así manejar su objeto de estudio, metodologías y enfoques; lo que le permitirá ser capaz de discernir los contenidos venideros a partir de una base científica bastante clara y compenetrarse con la realidad circundante.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
16	En esta unidad el alumno conocerá la noción de ciencia, distinguiendo entre ciencias naturales y ciencias sociales; estudiará el objeto de estudio de las segundas; así como el método científico entre otros surgidos en la ciencias sociales, como la encuesta, a juicio del docente; y verá algunas propuestas en el pensamiento social.	El educando se canalizará a las diversas ciencias sociales, para comprender el método científico en el campo social, iniciando con la semblanza de algunos enfoques que han tratado de sistematizar el estudio de lo social. Con ello habrá de ubicarse el alumno en su entorno empírico y sabrá que esta asignatura le brindará una herramienta valiosa para el lo.	Se trabajará en equipos para que se enriquezca la clase en base a las distintas opiniones que el estudio de las ciencias sociales vaya generando en el alumno; se entregarán reportes de lectura por equipos, para que en clase y de manera individual, todo el grupo contribuya a las precisiones que el profesor vaya haciendo a través de cuadros sinópticos. Éste, además, hará las explicaciones procedentes y una evaluación cotidiana de los participantes.	1a9

e) Bibliografía:

Básica.

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Aranda Izguerra, José, *El método del método*. México, Eds. de la Facultad de Economía (Offset), UNAM, 1992.
3. Cobos González, Rubén y otros, *Introducción a las ciencias sociales*, I y II. México, Porrúa, 1989.
4. De la Torre, Francisco, *Introducción a las Ciencias Sociales*, I y II. México, McGraw-Hill, 1993.
5. Gallo, Miguel Angel, *Introducción a las ciencias sociales - I*. México, Eds. Quinto Sol, 1994.

Complementaria.

6. Hernández León, Manuel Humberto, *Ciencias sociales para bachilleres- 2*. México, Porrúa, 1995.
7. Magaña Silva, Carlos y otros, *Introducción a las ciencias sociales 1*. México, Porrúa, 1994.

8. Martín Sánchez María Teresa y otros, *Introducción a las ciencias sociales II*. México, Porrúa, 1995.
 9. Sartori, Giovanni, *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.
- a) Segunda Unidad: Formas socio-económicas de producción en su contexto histórico.

b) **Propósito:**

/Que el alumno maneje las formas de organización y su consecuente manera de producir en sus caracterizaciones generales; para que visualice un panorama general de la actividad social, hasta llegar al sistema capitalista en el que se plantean los retos a las Ciencias sociales.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
16	En esta unidad se hará una revisión de las formas organizativas derivadas del carácter social del hombre, poniendo énfasis en los modos de producción, así como introduciendo algunos conceptos al respecto.	Sin caer en una repetición con el terreno de la Sociología, se estudiarán las formas de organización que constituyen el sustrato de nuestro entorno social (la familia, la escuela, el sindicato, la empresa, la sociedad, el estado). Se bosquejará también el desarrollo histórico de las formas o modos empleados para la producción socioeconómica: como la comunidad primitiva, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo. Luego se debe profundizar en las características del actual capitalismo, explicándose como estructura, fuerzas productivas y superestructura. Todo ello para que el educando tenga una perspectiva global de cómo puede organizarse su comunidad y comprenda el sistema capitalista en el que se verá inmerso.	Se encargará a varios equipos que estudien, en la bibliografía sugerida por el profesor, los tópicos de esta unidad, para que, en la siguiente clase se formen paneles de discusión sobre los temas estudiados. El profesor hará las explicaciones y evaluación cotidiana que corresponda.	1 a 14

e) **Bibliografía:**

Básica.

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Aranda Izguerra, José, *El método del método*. México, Eds. de la Facultad de Economía (Offset), UNAM, 1992.
3. Cobos González, Rubén y otros, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, Porrúa, 1989.
4. De la Torre, Francisco, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, McGraw-Hill, 1993.
5. Gallo, Miguel Ángel, *Introducción a las ciencias sociales - I*. México, Eds. Quinto Sol, 1994.
6. Duverger, Maurice, *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1994.
7. Gómez Leija, Ma. del Socorro y otra, *Introducción a la economía*. México, McGraw-Hill, 1995.
8. Gutiérrez Aragón, Raquel y otros, *Principios de la investigación social*. México, Porrúa, 1983.
9. Hernández Assemat, J. E., *Economía 3*, México, Publicaciones Cultural, 1992.

Complementaria.

10. Hemández León, Manuel Humberto, *Ciencias sociales para bachilleres - 2*. México, Porrúa, 1995.
11. Francisco Mochón, *Economía básica*. México, McGraw-Hill. 1992.
12. Sartori, Giovanni, *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, FCE, 1992.
13. , *Ciencias sociales. Teoría de la democracia. Los problemas clásicos, 2*. México, Alianza Editorial, Patria, 1992.
14. Snavelly, William P., *Teoría de los sistemas económicos*. México, FCE, 1976.

a) Tercera Unidad: La Economía.

b) Propósitos:

Que el alumno aprecie la dinámica analítica que conlleva al estudio de la Economía como ciencia social; para que se aproxime a la comprensión de los sucesos económicos que tanto han sobresalido en la sociedad actual.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
22	En esta unidad el estudiante conocerá el concepto de Economía, sus diversos enfoques y su objeto de análisis; los tópicos más relevantes de la materia: oferta y demanda; la producción nacional y su reproducción; la función del gobierno en la economía y su política económica; el sistema monetario financiero; y las relaciones económicas internacionales.	Esta unidad pretende involucrar al alumno con la economía. La selección de los temas requeridos, como la escasez y el carácter social de la actividad económica y sus sectores, le permitirá al educando la vinculación del estudio del tema con la realidad circundante.	Se encargará al alumnado el estudio de los temas necesarios y, en la clase siguiente, se procederá a que, por equipos, se dé lectura a los textos empleados; promoviéndose el análisis de las lecturas efectuadas. El profesor hará las explicaciones, así como las evaluaciones pertinentes.	1a8

c) Bibliografía:

Básica.

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Cobos González, Rubén y otros, *Introducción a las ciencias sociales. I y II*. México, Porrúa, 1989.
3. Gallo, Miguel Angel, *Introducción a las ciencias sociales - 1*. México, Eds. Quinto Sol, 1994.
4. y otros, *Introducción a las ciencias sociales - 2*. México, Quinto Sol, 1993.
5. Gómez Leija, Ma. del Socorro y otra, *Introducción a la economía*. México, McGraw-Hill, 1995.
6. Heilbroner, Robert L. y otros, *Economía*. México, Prentice Hall, 1992.

Complementaria.

7. Hernández León, Manuel Humberto, *Ciencias sociales para bachilleres - 2*. Porrúa, 1995
8. Mochón, Francisco, *Economía básica*. McGraw-Hill, 1992.

a) Cuarta Unidad: Sociología, Derecho, Historia y Antropología.

b) Propósito:

Que el alumno, en una glosa breve pero sistemática y bien diferenciada, individualice la naturaleza y objetivos de las diversas disciplinas sociales a las que se refiere la unidad; para que, después de ello, enfrente la problemática que surja a su paso en cada uno de los campos estudiados.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
18	Al desarrollarse esta AI distinguirse entre los rasgos esenciales e inherentes a la unidad, se distinguirán las Ciencias Sociales que estudian al hombre y son resultado de su actividad/social, campo de estudio e interrelación de Sociología, el Derecho, la Historia así como Antropología.	AI distinguirse entre los rasgos esenciales e inherentes al hombre como ser social, y los rasgos derivados de su convivencia con otros sujetos, se iniciará una revisión panorámica de las ciencias sociales y sin agotarlas se podrá explicar algunos de los tópicos más esenciales que cada una aborda, como puede ser la conexión de los datos históricos con la realidad social, la relación norma y Derecho, las relaciones humanas y la Sociología, las relaciones de poder entre gobernantes y gobernados, la cultura como enfoque antropológico, las divisiones de la antropología y así por el estilo, remarcando los fines de cada tema, lo que ubicará al alumno con los componentes de la disciplina y su entorno científico.	Como en las unidades precedentes, agregándose, si lo dispone el profesor, trabajos de investigación hemerográfica para que los estudiantes identifiquen en clase distintos fenómenos sociales y sepan a qué ciencia social le correspondería dar cabida a tales trabajos. El docente hará las aclaraciones y las evaluaciones permanentes que procedan.	1 a 8

a) Bibliografía:

Básica.

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Cobos González, Ruben y otros, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, Porrúa, 1989.
3. De la Torre, Francisco, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, McGraw-Hill, 1993.
4. Hernández Assemat, J. E., *Economía 3*. México, Publicaciones Cultural, 1992.

Complementaria.

5. Hernández León, Manuel Humberto, *Ciencias sociales para bachilleres - 2*. México, Porrúa, 1995
6. Francisco Mochón, *Economía básica*. México, McGraw-Hill, 1992.
7. Sartori Giovanni, *Lapolítica. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, FCE., México, 1992.
8. , *Ciencias sociales. Teoría de la democracia. Los problemas clásicos, 2*. México, Alianza Editorial, Patria, 1992.

a) Quinta Unidad: Ciencia política.

b) Propósitos:

Que el educando conozca y acepte la categorización de la política como una opción al interior de las ciencias sociales, para que deseche ideas infundadas sobre las posibilidades de la Ciencia política, y conozca fenómenos que ésta estudia.

HORAS	CONTENIDO	DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS (actividades de aprendizaje)	BIBLIOGRAFÍA
18	El desarrollo de la Ciencia política y sus ámbitos: el Estado, los partidos políticos, los grupos de presión, la ideología y el concepto de democracia.	Se pretende que el estudiantado comprenda las relaciones de poder, así como que la política puede verse también como un arte de gobierno y/o como la toma de decisiones fundamentales por los sujetos sobre su forma de gobierno; todo lo que el educando podrá explicarse a su vez en la compleja dinámica de la realidad y de la estructura jurídico política, pues no hay que olvidar que el derecho institucionaliza al poder.	Se encargará a seis equipos, cada uno de seis alumnos (o de cinco o cuatro, si el grupo es reducido), que estudien los temas de esta unidad, en la bibliografía recomendada por el profesor. Ello para que en la siguiente clase se desarrolle la técnica de Philips: que cada equipo haga los comentarios y/o exposición que proceda y soporte las críticas y reflexiones de los restantes equipos, ante la presencia y eventual participación de la generalidad del grupo. El profesor intervendrá cuando sea oportuno y hará la evaluación cotidiana correspondiente.	1 a 13

a) Bibliografía:

Básica.

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Cobos González, Rubén y otros, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, Porrúa, 1989.
3. Cosío Villegas, Daniel, *El sistema político mexicano*. México, Joaquín Mortiz, 1995.
4. De la Hidalga, Luis, *El equilibrio del poder en México*. México, UNAM, 1986.
5. De la Torre, Francisco, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, McGraw-Hill, 1993.
6. Duverger, Maurice, *Introducción a la Política*. Barcelona, Ariel, 1994
7. , *Los partidos políticos*. México, FCE, 1994.
8. , *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1994.
9. Gallo, Miguel Angel, *Introducción a las ciencias sociales - 1*. México, Eds. Quinto Sol, 1994.

Complementaria.

10. González Casanova, Pablo, *México y la democracia*. México, Era, 1990.

11. , *El Estado y los partidos políticos de México*. México, Era, 1992.
12. Sánchez Azcona Jorge y otros, *Lecturas de sociología y ciencia política*. México, UNAM (Coord. de Humanidades), 1990.
13. Sartori Giovanni, *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, FCE, 1992.

4. BIBLIOGRAFÍA

Básica para los alumnos

1. Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc, *Introducción a las ciencias sociales*. México, Limusa, 1995.
2. Cobos González, Rubén y otros, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, Porrúa, 1989.
3. De la Hidalga, Luis, *El equilibrio del poder en México*. México, UNAM, 1986.
4. De la Torre, Francisco, *Introducción a las ciencias sociales, I y II*. México, McGraw-Hill, 1993.
5. Gallo, Miguel Angel, *Introducción a las ciencias sociales - I*. México, Eds. Quinto Sol, 1994.
6. Heilbroner, Robert L. y otros, *Economía*. México, Prentice Hall, 1992.
7. Hernández Assemat, J. E., *Economía 3*. México, Publicaciones Cultural, 1992.

Complementaria para los profesores

1. Aranda Izguerra, José, *El método del método*. México, Eds. de la Facultad de Economía (Offset), UNAM, 1992.
2. Duverger, Maurice, *Introducción a la política*. Barcelona, Ariel, 1994
3. , *Los partidos políticos*. México, FCE, 1994.
4. Duverger, Maurice, *Métodos de las ciencias sociales*. Barcelona, Ariel, 1994.
5. Gómez Leija, Ma. del Socorro y otra, *Introducción a la economía*. México, McGraw-Hill, 1995.
6. González Casanova, Pablo, *México y la democracia*. México, Era, 1990.
7. , *El Estado y los partidos políticos de México*. México, Era, 1992.
8. Hernández León, Manuel Humberto, *Ciencias sociales para bachilleres - 2*. México, Porrúa, 1995
9. Magaña Silva, Carlos y otros, *Introducción a las ciencias sociales I*. México, Porrúa, 1994.
10. Martín Sánchez, María Teresa y otros, *Introducción a las ciencias sociales II*. México, Porrúa, 1995.
- II. Mochón, Francisco, *Economía básica*. México, McGraw-Hill, 1992.
12. Sánchez Azcona, Jorge y otros, *Lecturas de sociología y ciencia política*. México, UNAM (Coord. de Humanidades), 1990.
13. Sartori, Giovanni, *La política. Lógica y método en las ciencias sociales*. México, FCE, 1992.
14. -....., *Ciencias Sociales. Teoría de la democracia. Los problemas clásicos 2*. México, Alianza Editorial, Patria, 1992.
15. Snavely, William P., *Teoría de los sistemas económicos*. México, FCE, 1976.

5. PROPUESTA GENERAL DE EVALUACIÓN

a) Actividades o factores.

El curso se desarrolla a base de la exposición de los temas a cargo de los alumnos, a los que el profesor servirá como guía de sus intervenciones y de sus trabajos y hará las explicaciones pertinentes, así como su evaluación cotidiana.

Se realizarán al menos tres exámenes parciales durante el ciclo escolar; se determinará la lista de exentos y en términos del artículo 2o. del Reglamento General de Exámenes se hará un examen final a los que no exentaron, en los dos períodos que señala el propio Ordenamiento; y se apreciará quiénes aprobaron.

b) Carácter de la actividad.

La participación del alumno en clase puede ser individual o colectiva y en este último caso, grupal o por equipos.

c) Periodicidad.

Tanto las actividades de clase, como en su caso las visitas guiadas y los exámenes parciales, en bloque, tendrán la siguiente periodicidad: las primeras se evaluarán cotidianamente en cada clase, las visitas, en su día, y los citados exámenes, se aplicarán y serán evaluados trimestralmente, conforme a los calendarios aprobados por el H. Consejo Técnico de la Institución, debiéndose atender al artículo arriba invocado del Reglamento aludido.

d) Porcentaje sobre la calificación sugerido.

1. Se sugiere que por las intervenciones, trabajos y exposiciones de los alumnos en clase, se reconozca un 15%.
2. Los exámenes trimestrales, en su conjunto, equivaldrán a un 75%.
3. Las investigaciones de los alumnos, 10 % quedando estas sugerencias al criterio del docente.

6. PERFIL DEL ALUMNO EGRESADO DE LA ASIGNATURA

La asignatura de Introducción al estudio de las ciencias sociales y económicas contribuye a la construcción del perfil general de egreso del estudiantado del Bachillerato de la ENP, de la siguiente manera que el alumno:

1. Sea capaz de construir saberes, es decir de conceptualizar el objeto de estudio y las necesidades que dan origen a las ciencias sociales y económicas.
2. Desarrolle una cultura científica que le permita ser analítico para comprender cabalmente las diferencias entre el campo del conocimiento social y el terreno de las ciencias naturales y experimentales.
3. Bajo un método constructivista y la coordinación del profesor, adquiera una formación ciudadana, social y humanística y particularice las propuestas y ámbitos de acción de las principales ciencias sociales y económicas.
4. Profundice, por un lado, en el conocimiento de las etapas generales del desarrollo humano, social y geopolítico y de la construcción de la cultura, que contribuya a una mejor explicación del mundo y que, consecuentemente, por otro, comprenda y valore integralmente la posibilidad de aplicar sus

conocimientos a la problemática nacional, iniciando una vinculación con los fenómenos históricos, políticos, geopolíticos, geoeconómicos, socioeconómicos, jurídicos, y en su caso, antropológicos, que aquejan a nuestro país.

5. Forme una cultura traducida en prácticas cotidianas y en el desarrollo de su capacidad de interacción y diálogo con sus cendiscípulos y con el docente, para que los alumnos puedan compenetrarse, en el sexto grado, con las materias relativas a las diversas ciencias sociales que constituyan materias en nuestro plan de estudios.

7. PERFIL DEL DOCENTE

a) Características profesionales y académicas que deben reunir los Profesores.

La materia debe ser impartida por profesionales de las carreras de Derecho, Sociología, Ciencias Políticas, Economía y Administración de Empresas, que hayan estudiado en institución educativa reconocida oficialmente.

Es fundamental que todo profesionista que se incorpore como profesor en la Escuela Nacional Preparatoria, previamente participe y apruebe los cursos que se imparten en los programas de formación docente, así como en los cursos de actualización que organice la UNAM.